Año LII Mayo 31 de 1933 Nº 725

EL MONITOR
DE LA
EDUCACIÓN COMÚN

ORGANO DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION

SUMARIO

(*Sigue*)

Redacción y Administración: RODRIGUEZ PEÑA 935
BUENOS AIRES



SUMARIO (Continuación).

LA REPRESENTACION DEL MUNDO HISTORICO EN EL NIÑO DE 9 A 12 AÑOS

I. *Estado actual de la enseñanza de la historia*

La mayoría de los pedagogos se quejan amargamente de los pobres resultados obtenidos en la enseñanza de la historia, resultados que no están en proporción con el esfuerzo que realizan los maestros. Unos, víctimas de la rutina, se limitan a hacer ingerir a sus alumnos una materia inerte que estos deben absorber palabra por palabra, frase por frase. Los más tolerantes permiten cierta fantasía en la repetición del texto. Y esos maestros tienen una disculpa excelente. ¿Para qué, dicen comentar con los niños acontecimientos que no comprenden? ¿Para qué explicarles el origen, el desarrollo, la decadencia, de los grandes movimientos que han formado a la humanidad y la han modelado, si el niño — como muchos adultos, por lo demás, — es incapaz de comprender ciertos conceptos filosóficos? ¿No es preferible conformarse con repetir algunos relatos, escoger ciertos hechos y exigir a los alumnos que den cuenta de ellos? Un maestro decíame recientemente que con la lección de historia se proponía un doble fin: el desarrollo de la memoria y el mejoramiento de la elocución y el vocabulario. A la historia misma, fuente tan fecunda de la experiencia de los hombres y de los pueblos, la colocaba en segundo plano pues según él los niños carecen de sentido histórico. No dejaba de reconocer a la historia un gran valor educador, pero negaba al niño la capacidad de comprender los fenómenos históricos. Semejante actitud, frecuente en la escuela tradicional, puede ser calificada de actitud escéptica y el método que de ella deriva se caracteriza, para el maestro, por la obligación de remitirse a un manual, de elaborar y de hacer resaltar una lista de las palabras nuevas que figurarán en la lección, de presentar hechos históricos por fragmentos, por anillos sucesivos, sin presentar jamás en una visión de conjunto la larga cadena que forjaron los siglos, sin analizar jamás y abrazar con una sola mirada un vasto período.

Otros pedagogos, más habilitados de experiencia, han comprendido intuitivamente el pensamiento infantil en una de sus características: el gusto por el detalle y la movilidad. Al niño le agradan los relatos animados, las notas pintorescas, los incidentes imprevistos, que desconciertan y están fuera de la lógica habitual de los acontecimientos. Por eso, la mayoría de los maestros de los grados elementales enseñan "historias" y no historia. Su actitud es completamente intuitiva; han descubierto una de las facetas de la inteligencia infantil, por presciencia o por empirismo. Su método es lo opuesto del método científico y de la verdad histórica. "Poetiza" los sucesos, los rodea de leyendas, los deforma, los somete a metamorfosis, pero deja impresiones muy vivaces en el espíritu de los niños y suscita con frecuencia la afición a la historia. Estamos seguros de que muchas carreras de historiadores y de escritores han sido despertadas por maestros que evocaban deliciosamente el pasado, lo ponían al alcance de los pequeños y contaban las hazañas y resucitaban la vida de los antepasados como quien cuenta Cenicienta o el Gato con botas. Método sereno, pueril quizás, hijo de la imaginación. El maestro no es esclavo del libro de texto, hasta puede prescindir de él. Se conforma con trazar, con arte, es cierto, una serie de frescos, pero dejando soluciones de continuidad y colocando en segundo término las ideas generales y las corrientes que modelaron el pasado. La actitud intuitiva lleva al maestro a elegir los hechos salientes, patéticos o morales, a establecer una colección de relatos selectos de las diversas épocas. Este método que muestra al alumno el pasado en una serie de imágenes fijas, como en la linterna mágica, satisface una de las necesidades infantiles. Es semi-funcional. Y damos a la expresión "funcional" el sentido que le atribuye Claparede en su notable obra "La educación funcional": el ser humano posee órganos dotados de funciones que provocan necesidades; la educación consiste en mantener esas funciones, alimentándolas. Como el método intuitivo satisface el gusto por el detalle y lo pintoresco que tienen los niños, se puede decir que es semi-funcional.

Un tercer grupo de pedagogos, los innovadores, inspirándose en la escuela activa y, sobre todo, oponiéndose punto por punto, sistemáticamente, a la escuela tradicional, recomiendan una enseñanza concreta: la historia debe ser representada en pequeños dramas, imitada, cantada y el maestro debe, ante todo, tratar de hacer revivir las civilizaciones desaparecidas por medio de la descripción de imágenes, por dibujos y modelados de fortalezas, de trajes, de armas, de vehículos. Es preciso, dicen los innovadores, asimilar la historia por el estudio del folklore regional, por la consulta de los archivos munici-

pales, por la contemplación de las construcciones antiguas, de los monumentos locales, por testimonios tangibles, por las huellas reales, en fin, que dejaron las generaciones desaparecidas. Esta actitud — funcional, puesto que responde plenamente a las necesidades del niño, a su gusto por lo concreto, — padece de un defecto: no muestra más que la corteza del árbol, oculta la madera y la savia que, en este caso son las ideas generales, lo subyacente de la historia, la psicología de los individuos y de los pueblos. Sin duda alguna, apela a la actividad del alumno, estimula sus fuerzas interiores, lo instruye entreteniéndolo; pero aleja demasiado del ejercicio indispensable que es la abstracción.

En resumen, esas actitudes pedagógicas constituyen casos-tipos, puntos de referencia elegidos en la masa de las actitudes individuales: 1º Actitud escéptica con respecto a la capacidad infantil; método pasivo y tradicional, con abuso de los procedimientos nemotécnicos; derecha pedagógica. 2º Actitud intuitiva que ha captado una de las facetas de la inteligencia infantil; método semi-funcional, que poetiza el pasado y autoriza el anacronismo para resucitar la vida histórica; centro pedagógico. 3º Actitud innovadora que satisface las inclinaciones del niño, sin preocuparse de la contextura intrínseca de la historia y dispersando demasiado su atención; método activo con juegos, dibujos y modelados, escenas mímicas y cantadas; izquierda pedagógica.

Esas actitudes pueden ser consideradas como puntos de referencia en la corriente pedagógica. Entre ellas, — derecha, centro e izquierda, — se encuentran cien matices intermedios y son pocos los maestros que se inspiran sólo en un método, en un procedimiento, en una actitud. Algunos maestros, generalmente escépticos y partidarios del método pasivo, recurren en ocasiones al procedimiento semi-funcional e intuitivo y otros que por lo común poetizan la historia y la salpican de anacronismos, utilizan a veces el método activo. Son posibles mil combinaciones, merced a dosajes, mezclas e interpolaciones de procedimientos.

Pero todas esas tendencias pedagógicas presentan vacíos, en grado variable: ignoran la psicología del niño o se apoyan en ella solo parcialmente. El método tradicional, por ejemplo, se basa en una comprobación negativa, a saber, la incomprensión del niño frente a la historia. Delante de una inmensa faja de tiempos con raros puntos de referencia, una faja de duración infinita en la que es difícil fijar los acontecimientos y reproducirlos con el sabor y el color de su época, la inteligencia del niño vacila, se marea y no distingue nada o casi nada. Los métodos nuevos han comprendido ciertos rasgos del pensamiento y de la lógica infantil, pero sólo han descubierto las proximidades del

laberinto. De ahí la necesidad de resolver ciertos problemas: ¿cómo se representa el niño el pasado?, ¿cuáles son las funciones en actividad durante la lección de historia?, ¿qué facultades concurren, en el adulto, a la representación del mundo histórico, facultades que duermen en el niño?, ¿cuál es el proceso de desarrollo de esas facultades? Pues el niño de 7 años piensa de manera diferente de la del niño de 9 años y éste, a su vez, juzga de manera distinta que el de 12. Nos parece, pues, oportuno determinar exactamente el mecanismo psicológico que contribuye, en el niño, a la representación del mundo histórico. Antes de abordar el estudio clínico del carácter infantil, nos proponemos, en primer lugar, explicar el acto de representación histórica en el adulto.

II. *Representación del mundo histórico en el adulto*

Reconstruir el pasado, resucitarlo en su imagen exacta, (es teóricamente imposible hacerlo revivir en toda su exactitud) es una operación compleja, que exige la posesión y el ejercicio de ciertas facultades. La representación del mundo histórico procede, ante todo, por comprobaciones y por análisis. Es preciso conocer objetos hoy desaparecidos (casas, trajes, armas, paisajes, etc.) y la sucesión de los estilos arquitectónicos, mobiliarios, literarios, reflejos de civilizaciones. Es preciso también consultar documentos y obras que se refieren a costumbres que ya no existen o que están desapareciendo. A ese primer grado, conjunto de materiales y de análisis, se agrega — fenómeno psicológico más difícil — una operación de síntesis. El pensamiento, auxiliándose de objetos y de relatos; debe restituir en el tiempo y a veces en el espacio (cuando se trata de otro país o de otra civilización) una época transcurrida. Analizando la operación psicológica de representación del mundo histórico, comprobamos que intervienen los factores esenciales siguientes:

1. *La noción de causalidad y de finalidad.* Los acontecimientos, para ser clasificados y referidos en orden, deben estar ligados entre sí, no mediante artificios contrarios al espíritu científico, sino por relaciones lógicas y de aquí la noción de causalidad y de finalidad, de relación de causa a efecto, e, injertándose en ésta, la operación más difícil de una causa que engendra diversos efectos o de múltiples causas que engendran uno o varios efectos. Este encadenamiento lógico de los hechos, operación indispensable, es facilitado por el esquema clásico: causas, evolución del acto, consecuencias. El estudio de una campaña militar, por ejemplo, comprenderá: 1º, las causas de la guerra; 2º la descripción de las operaciones; 3º, la conclusión de la paz.

2. *La noción de tiempo.* Cuesta mucho adquirirla, se desarrolla lentamente y mejora a medida que el sujeto se mueve más fácilmente en el dominio de la abstracción. Más adelante estudiaremos el desarrollo de esta noción esencial en el estudio de la historia. ¡ Cuántos adultos son todavía incapaces de estimar la duración, de avaluar el tiempo de desarrollo de una generación, de medir la importancia de una década, de un siglo, de un milenio! El tiempo que se desliza tan rápidamente en el reloj de arena, no se mide sino relativamente merced a la comparación con un patrón-tiempo. Y ese patrón, minuto, hora, año, en función de los siglos y de los milenios, se parece al litro que uno pretendiera utilizar para medir el volumen del océano. Las matemáticas en la apreciación de una duración o de un volumen inconmensurable, no apelan a los sentidos: la imaginación suple a éstos. Se concibe, pues, cuán difícil de adquirir es la noción de tiempo en la que intervienen la abstracción y la imaginación pura.

3. *El orden cronológico.* Noción elemental pero que, aplicada a la historia de la humanidad, engendra muchas complicaciones: dificultad a consecuencia de la adopción de una fecha fija, principio de la era que obliga, por una parte, a contar a la inversa el curso de los siglos (antes de J. C.) y por otra a seguir el orden creciente, (después de J. C.); a esta dificultad se agregan la noción del tiempo ilimitado, la de causalidad-finalidad y el papel preponderante de la memoria. Ejemplo: estudiemos la sucesión de las grandes corrientes de ideas. Civilizaciones orientales, claridad griega, orden romano, aportes germánicos, Renacimiento, Reforma, Revolución francesa, socialización del siglo XX°, son otros tantos fenómenos que se siguen en dependencia entre sí. Su orden cronológico se apoya en una relación de causa a efecto, pues cada uno de ellos aparece como la consecuencia del que lo precedió. Es cierto que a veces, en la deducción lógica y no sólo para este ejemplo, se debe admitir un término intermedio, pues la noción de causalidad-finalidad sola no basta para agrupar los acontecimientos en un orden cronológico. La memoria, ese gran almacén de conocimientos adquiridos, interviene entonces para establecer puntos de referencia en el tiempo.

Equivocadamente, en el siglo pasado, algunos filósofos admitieron la ley del progreso como equivalente del orden cronológico. Sin duda, si se compara el hombre del siglo XX° con su antecesor de Solutrée o de Neanderthal, se reconocerá una evolución. Pero ésta depende de la voluntad humana y no de la noción de tiempo; pues de otra manera la evolución de la humanidad podría ser representada por la simple gráfica de una línea oblicua en ascenso constante, cuando en realidad

una línea quebrada, hecha de avances y de retrocesos, representa mejor la marcha en zigzag del hombre primitivo hacia la luz. Un solo argumento puede invalidar la veracidad de la ley del progreso constante: las invasiones germánicas que suceden al imperio romano no constituyen un progreso. Sería, pues, peligroso asimilar la ley del progreso constante con el orden cronológico. Este invento romántico debe ser rechazado por ser contrario al espíritu científico; sólo las relaciones lógicas de causalidad y de finalidad y la memoria de los hechos pueden servir de apoyo al orden cronológico.

4. *La imaginación reconstructiva.* Es el don que permite al hombre representarse el pasado en función de algunos hechos dados, vivificarlo y animarlo. No se trata de producir una obra de imaginación pura sino de reconstituir una época, un acontecimiento, de acuerdo con un cañamazo que tiene algunos dibujos borrosos o esbozados. Contrariamente a la imaginación pura que no admite plan alguno, ni límite ni punto de referencia y surge como un cometa en la noche, la imaginación reconstructiva trabaja dentro de un marco restringido, de acuerdo con datos y trata de hacer revivir cosas e ideas muertas aparentemente. Y para reconstruir el pasado, cada uno, voluntaria o inconscientemente, se refiere al presente, como punto de ligazón y punto de comparación. Por eso la síntesis histórica lleva siempre a la evocación del pasado una partícula del presente, un poco de sus alegrías, de sus inquietudes, de sus necesidades. La imaginación reconstructiva se apoya tanto en el presente, inconscientemente, cuando en el cañamazo que le da forma. Es curioso comprobar, por ejemplo, cómo el período posterior a la guerra ha puesto en boga estudios sobre la Regencia, el Directorio, la Restauración, épocas de explosión, de abandono de normas y de dejarse vivir, consecutivas a años de guerra y de privaciones. Los historiadores han comprendido, por instinto, las afinidades entre esos períodos de la historia y los años tormentosos que siguieron a 1918. Esta identidad facilita en mucho el papel de la imaginación reconstructiva, al permitirle proyectar en la evocación del pasado, elementos conocidos tomados de la vida cotidiana. Sin punto de apoyo la imaginación se lanza en el tiempo y el espacio ilimitados; ligándose al presente, su base de partida y a algunos puntos de referencia (documentos, retratos, armas, lecturas, anécdotas) que jalonan su ruta, circunscribe su vuelo, se penetra gradualmente de la atmósfera que quiere volver a crear y reconstruye el pasado modelándolo sobre el presente, como el alfarero modela la arcilla sobre una forma. El presente, en ese caso, sirve de forma. Michelet, Flaubert, el Flaubert de "Salambó", y entre nuestros contemporáneos Jacques Banville y

Emile Ludwig, son tipos representativos de historiadores de imaginación reconstructiva.

5. *El sentido de la discriminación.* Es por excelencia una función de la razón que en la evocación de un recuerdo con precisión, busca, a semejanza de un cedazo, lo que es verdadero, compara, analiza y examina las circunstancias. La discriminación, hecha de lógica y de conocimientos adquiridos, evita el anacronismo. Recordamos a un compañero de colegio que, gravemente, en la redacción de un diálogo entre Sócrates y Xantipa, escribía: "Sócrates sacó su reloj". ¿Error de descuido? ¿Error de razonamiento? Nos es difícil afirmar a qué género de error pertenece ese anacronismo. De cualquier modo, revelaba ausencia de discriminación. El historiador, sobre todo cuando se mueve en el dominio de la hipótesis, debe saber escoger los argumentos, prever las objeciones, percibir las contradicciones. Se puede afirmar. que sin ese sentido de discriminación es imposible reconstituir una imagen precisa del pasado.

6. *La facultad de abstracción.* Es indispensable para poder comprender las ideologías sobre las cuales descansan las sociedades: Estado, poder, nación, cimiento social, contrato social, etc. Estas palabras representan ideas más que realidades y el que estudia la historia debe poder distinguir, detrás de las apariencias variables de la fachada del Estado o del organismo nacional, los conceptos eternos que sobreviven en todas las civilizaciones: instinto del hombre a agruparse en comunidades, necesidad de la autoridad, necesidad para la autoridad de justificarse ante los pueblos, etc. Y esta facultad de abstracción que permite un viaje en el tiempo y en el espacio en el que se encuentran los sistemas políticos y sociales más variados es tanto más indispensable cuanto que la misma palabra designa con frecuencia sistemas sin parentesco alguno. Las palabras, se dice, suelen engañar. Así la palabra Estado ha servido en el curso de los siglos para designar veinte formas de gobierno. Lo mismo se puede decir del honor, del patriotismo, de la virtud. En un texto del siglo XVII el hombre honrado "es una persona culta que se interesa por la literatura, la ciencia, las artes, la filosofía y la vida de la corte y de los salones", mientras que el "hombre honrado" de nuestro siglo es simplemente un ciudadano probo y leal.

Cuanto más se asciende en el curso de las edades tratando de representarse una civilización antigua, tanto más interviene la abstracción. Comprobaciones hechas en la vida cotidiana y ejemplos concretos permiten comprender fácilmente el organismo tentacular del Estado moderno. Pero el Estado romano ¿no es acaso una abstracción pura

para un hombre del pueblo, en nuestro siglo? ¿Cómo definir ese Estado? ¿Cuál era su estructura original? Otro ejemplo: la palabra "república". Ha designado sucesivamente un gobierno en manos de una aristocracia de nacimiento como en las ciudades de la antigua Grecia o en algunos cantones suizos antes de 1798; un gobierno en manos de una aristocracia plutocrática de armadores y de mercaderes como en las ciudades italianas de la Edad Media y un gobierno surgido del pueblo como en las repúblicas democráticas modernas.

En substancia, la abstracción, en la representación del mundo histórico, no sólo acostumbra al sujeto a viajar en el mundo de las ideas sino que también le permite captar un concepto más vasto que la palabra que lo designa.

7. *La noción de espacio.* Es, por cierto, en la síntesis histórica, de una importancia secundaria y aparece más bien como un lazo entre la historia y la geografía. La noción de espacio se desarrollará al mismo tiempo que los conocimientos geográficos. Y esta noción intervendrá a menudo para comparar un hecho actual en el espacio con un hecho antiguo en el tiempo, con lo que se podrá controlar este último por el estado del hecho actual. La geografía, en suma, suele ser un auxiliar y aun un medio de verificación de la historia. Por ejemplo, la comparación de la edad lacustre con la civilización de los papúes y de los canacas es un ejercicio que reforzará la visión histórica de la edad lacustre. Lo mismo se puede decir de la civilización de la Edad Media comparada con el estado actual de Marruecos, de Etiopía o de Persia. Esta noción de espacio ayuda para percibir las grandes leyes de correlación entre el medio, por una parte, y la raza, las costumbres y la civilización por la otra, al punto de que estas últimas parezcan productos del suelo, como la planta o el animal.

8. *El concepto filosófico del dinamismo.* La naturaleza es, por esencia, móvil y cambiante. Ni los pueblos, ni los imperios ni las civilizaciones pueden librarse de esa ley fatal. Asedia a Bossuet este pensamiento en todos los capítulos de su "Discurso sobre la historia universal". Nacimiento, grandeza, decadencia (aunque es verdad que esta última puede ser evitada por las virtudes individuales y colectivas) están inscriptos en cada página de la historia de los pueblos. Por eso la noción de movilidad, de dinamismo, en oposición a la de estática y de inmovilidad, debe intervenir en la representación del mundo histórico. Es preciso, como quien dice a cada instante, determinar una época, establecer el balance de los valores sociales, políticos, económicos, morales y estudiar los pueblos como se estudia las plantas, según los datos de la biología más recientes, en sus funciones vitales y no en

un herbario. La "morphê" de los antiguos griegos, símbolo del eterno cambio de la vida, del flujo de las horas, de los hombres y de las ideas, el dinamismo de los sociólogos modernos, debe impregnar el pensamiento del que reconstituye el pasado; debe ayudarlo para luchar contra una visión muerta, estática y extática, de todo lo que ya no existe.

Todos los factores que hemos descripto, en la representación del mundo histórico no obran sino rara vez separadamente. Los hemos aislado para analizarlos mejor y catalogarlos; los hemos presentado estáticamente imitando al relojero que quiere hacer comprender al profano el mecanismo del reloj y comienza por desarmar la maquinaria para explicar las funciones especiales de cada pieza. Pero falta por comprender cómo encajan las piezas unas en otras, cómo se mueven, pareciendo que cada una trabaja para sí, pero en realidad sometidas todas a un fin común, la creación de un movimiento mecánico repetido y de duración constante. Todas las facultades más arriba enumeradas concurren, como las piezas del reloj, en un grado que varía según los individuos, a la operación de síntesis, cuya consecuencia es la creación de una visión histórica.

El acto de síntesis es dinámico por esencia; representa el esfuerzo de todas las facultades para volver a crear el pasado. La operación es perfecta cuando todas las facultades concurren al acto de síntesis y cuando proporcionan un esfuerzo máximo. ¿Se puede medir semejante esfuerzo? Todos nuestros lectores poseen las facultades que hemos descripto, pero probablemente en estado latente. Funcionan en la síntesis sin que se las reconozca o sin que se las despierte conscientemente. Sólo un examen prolijo y consciente, un análisis del acto de síntesis, puede revelarlas.

Sin embargo, en el adulto, aun en el hombre culto, ciertas facultades están ausentes o debilitadas y por ello la representación histórica disminuye en precisión, en intensidad y en calidad. De aquí que el niño, "un adulto en devenir" como se lo ha definido con acierto, aunque es un ser perfecto biológicamente y bastándose a si mismo, no está dotado de todas las facultades que crean una síntesis ideal. Posee algunas, que despiertan sucesivamente, y no todas a la vez, de manera que se puede establecer, desde la larva humana de la primera infancia hasta el adulto, una gama de las representaciones del mundo histórico en función del grado de despertar de ciertas facultades. Hemos elegido el estudio del niño de 9 a 13 años, edad interesante, hecha de transiciones, en la que ciertos rasgos de la primera infancia no han desaparecido todavía y en la que se esbozan ya las facultades del adulto.

III. *Métodos de investigaciones*

En nuestras investigaciones hemos recurrido a la hipótesis científica, partiendo siempre del cuadro de las facultades de representación que hemos establecido para el adulto. Los esquemas de inteligencia infantil que describimos son más bien del tipo negativo pues señalan las facultades que faltan al niño y así resulta fragmentaria o falsa la representación que él se hace del mundo histórico. Para dar a nuestras conclusiones un valor más científico, hemos recurrido al método clínico estudiando a unos sesenta niños de 9 a 13 años, escuchándolos, observándolos e interrogándolos; y hemos intervenido lo menos posible, a fin de dejar a los testimonios infantiles la frescura de la espontaneidad y la sinceridad de la ignorancia. Nuestros sujetos conservaron la mayor libertad. Jamás en los interrogatorios hemos influído en ellos y en todas las circunstancias hemos procurado olvidar nuestro espíritu de adulto. Los niños examinados asisten a una escuela secundaria rural; seleccionados, si bien con indulgencia, son todos de inteligencia normal. Para reducir a lo mínimo la influencia de la personalidad del maestro y eliminarla de nuestras investigaciones, hemos examinado a la mayoría de los niños en el momento de su ingreso en la escuela secundaria. Como esos alumnos fueron formados por ocho maestros diferentes, no se hará responsable a un profesor de los resultados desfavorables o excelentes que registre nuestra investigación.

Además de las observaciones infantiles que hemos anotado acá y allá, sometimos a nuestros alumnos a diversos interrogatorios escritos con preguntas que exigían el trabajo de una o de varias de las facultades que hemos descripto en el capítulo precedente. Esos interrogatorios no revestían el carácter de un examen. Los niños sabían que no se los clasificaría por ellos. Nuestro cuestionario sirvió, ante todo, de control y de medida para las relaciones lógicas, la noción de tiempo, la exactitud y la potencia de la representación del mundo histórico del niño. Agreguemos que las preguntas no tienen sino débil relación con el programa escolar; se dirigen más a la imaginación reconstructiva que a los conocimientos históricos.

Pero, por perfecto que sea, un cuestionario no constituye sino un aparato de sondeo. Por medio de investigaciones cotidianas y llevando fielmente un diario es posible recoger testimonios más probatorios de la visión y de la comprensión infantil. Nuestras conclusiones corresponden a las de recientes estudios de psicología genética, a saber, que el niño es un egocéntrico y que su desarrollo intelectual depende de su

sociabilidad. El egocentrismo desaparece cerca del octavo año pero deja residuos, persistentes según los individuos hasta los doce o los trece años de edad. La inteligencia del niño de 9 a 12 años lleva todavía las huellas de la primera edad y a la vez asoman indicios del carácter adulto. Las facultades de los niños de esa edad forman, pues, un entrecruzamiento de sombras y de luces, como ciertos cuadros, con zonas de tonalidades crecientes y decrecientes. Basándonos en los resultados de nuestras investigaciones, experimentos e hipótesis estableceremos un cuadro comparativo de las facultades del adulto y de las del niño de 9 a 12 años, facultades que concurren a la representación del mundo histórico.

IV *El niño y la noción de causalidad-finalidad*

La noción de causalidad y de finalidad interviene en cada exposición histórica. Es necesario efectuar clasificaciones en la maraña de los acontecimientos, establecer relaciones de causas a efectos, ordenar un período determinado y agrupar incidentes secundarios alrededor de un punto capital. El estudio de las guerras de Borgoña, por ejemplo, comprenderá, ante todo, el examen de las causas del conflicto: prosperidad de Borgoña, instinto de expansión de Suiza hacia la cordillera del Jura, necesidad de expansión de Francia hacia el este y tendencia del reino a la centralización, errores de la administración borgoñona, oposición de los caracteres de Luis XI y de Carlos el Temerario. Después de las causas, estudio del conflicto en el tiempo (orden cronológico) y en el espacio (teatro de operaciones en Francia, en Suiza, en Lorena). Luego, consecuencias de la guerra: acrecentamiento de la antigua Confederación, reputación militar de los suizos, origen del servicio mercenario, acrecentamiento de Francia, aumento del prestigio real, desaparición de un Estado-cojinete como la antigua Lotaringia, que hubiese servido de barrera entre Francia y Alemania.

Esa necesidad de orden en el cúmulo de los acontecimientos es imperiosa. Rápidamente el adulto, por esquemas (y aun diríamos que por adiestramiento) llega a agrupar los hechos, a descubrir las relaciones de causalidad y de finalidad. ¿Puede el niño percibir esas relaciones? La psicología genética ha profundizado ya ese problema. Hasta los 8-9 años el niño es, ante todo, egocéntrico. Comprende difícilmente las relaciones causales. Numerosos experimentos hechos por psicólogos demuestran que a los 6 años el niño es incapaz de justificar o de motivar una acción. En una obra notable por la probidad científica y la exactitud del juicio, "El lenguaje y el pensamiento en el

niño", Piaget insiste en el hecho de que el niño piensa por imágenes; se representa los vínculos estáticos, pero no concibe las relaciones causales. Quizás las piensa, pero no puede expresarlas. Los niños de 6 a 8 años cuando explican por ejemplo el funcionamiento de un motor, recurren constantemente a expresiones como " y después" o semejantes: "Llega la bencina y después hay una chispa y después la bencina se enciende y después los gases hacen caminar el motor". Esa expresión conjuntiva "y después" no denota especialmente una relación de causa, de deducción sino más bien une los términos de una enumeración. Es posible que el niño perciba los lazos de relación, pero no los motiva. Experimentos múltiples de Piaget y de sus colaboradores atestiguan el empleo de "puesto que" conjunción de motivación por excelencia entre los 6 ½ y los 7 años. Esta predilección por los lazos estáticos, por la enumeración, por la clasificación según los aspectos externos y no los lazos lógicos es conservada largo tiempo por el niño, si bien entre los 10 y los 12 años posee ya el sentido de las relaciones de causalidad y de finalidad. Le agradan las colecciones en que el aspecto exterior desempeña un papel en la clasificación, pero en la cual están ausentes los lazos lógicos. Por lo demás, en un relato histórico, el niño preferirá ante todo acciones, hazañas, con el mínimo de motivación. De la larga serie de causas de las citadas guerras de Borgoña, el niño solo retendrá un incidente fortuito, por ejemplo, la conducta de Hagenbach, gobernador de Alsacia, que molestaba a los suizos y pereció decapitado. La política cautelosa de Luis XI, la codicia territorial y la inclinación a las aventuras de los Confederados, los errores y la arrogancia de Carlos el Temerario, todos estos factores pasarán a segundo plano. Constituyen demasiadas relaciones causales, lazos lógicos, mientras que el papel de Hagenbach presenta una imagen duradera.

Por otra parte, la lógica infantil es más intuitiva que deductiva; nada repugna tanto al niño como la demostración de un acto, la motivación de un hecho. Pasará frecuentemente de las premisas a las conclusiones, sin razonamientos deductivos intermedios. Ejemplo: los berneses en 1536 conquistaron el territorio de Vaud... porque era un lindo país o porque querían tener más tierras. Pero el niño ignora las razones políticas, militares, económicas y aun religiosas. Se conforma con percibir intuitivamente, sin razonamiento, por una comprobación que es casi una petición de principio, el motivo de acción de los berneses.

Porque es egocéntrico, es decir, porque piensa para él solo, el niño no sabe utilizar la motivación, la búsqueda de la causalidad y de

la finalidad. A eso de los 9 años solamente, en contacto con sus compañeros y los adultos, comienza a socializar su pensamiento. Experimenta la necesidad de probar los hechos que refiere y de ordenar sus narraciones; para convencer a un compañero escéptico, elige sus argumentos y hace valer el fundamento de cada uno de ellos. Pero no hay verdaderamente demostración sino cuando el niño une su afirmación y la prueba que da por una conjunción que justifica esa afirmación. Por ejemplo: "Fuí a lo del dentista porque tenía un fuerte dolor de muelas". Las conjunciones "porque" "pues" "puesto que" son las más empleadas. Antes del octavo año, los niños a quienes se pregunta la razón de tal o cual acto, responden evasivamente: "Porque sí". No perciben la relación causal o la comprenden pero no pueden explicarla. Las dos suposiciones son posibles.

En resumen, dejemos establecido que el niño, hasta la edad de ocho años, bajo la influencia de la lógica egocéntrica, no descubre las relaciones de causalidad y de finalidad. No le importa mayormente pues no le son de ninguna utilidad desde que no trata de persuadir a nadie. Desde el octavo año las percibe. Primero, le cuesta mucho expresarlas; luego se forja esquemas a los cuales adapta su pensamiento. Por último — y es una de las revoluciones de la psicología moderna haber logrado descubrirlo — el niño comprende primero el todo, antes de percibir el detalle de las partes. Su inteligencia de percepción, como dicen los psicólogos está libre de la influencia egocéntrica; percibe el aspecto de las cosas como un adulto; su inteligencia verbal (que percibe relaciones y correspondencias) está todavía sometida al egocentrismo; comprende como un niño. Así, el niño de 8 a 12 años comprenderá, en globo, un relato, pero tendrá dificultad para justificar actos encarados aisladamente. La inteligencia de percepción está netamente despierta; la inteligencia verbal es todavía egocéntrica.

Piaget, en "El lenguaje y el pensamiento del niño", ha llegado a demostrar la existencia conexa de la comprensión global y de la comprensión verbal. Los experimentos que hemos repetido numerosas veces, demuestran que el niño de 9 a 12 años posee, como el adulto, plena comprensión global; sólo dificultades derivadas de la ignorancia del vocabulario pueden obstar a esa comprensión. Nárrese una historia: si no está matizada de términos raros, el niño la comprenderá *in globo,* pero será incapaz de razonar sobre ciertos detalles y de construir una relación entre un acto y sus causas o sus consecuencias. No obstante, el niño de 9 años sabe ya motivar y probar. Un experimento basta para demostrar en los niños de 9 a 12 años la comprensión global: si se expone una lección de historia el niño la repetirá en sus rasgos gene-

rales. La presentará en forma resumida; desarrollará, siguiendo un esquema clásico, el orden que ha observado el maestro. Parece, pues, que el niño ha comprendido. Así es; sin embargo muchas relaciones de causalidad y de finalidad, índices de comprensión verbal, no son percibidas por él. Globalmente, comprende el relato; fragmentariamente, cuando se corta el hilo conductor del relato, no puede volver a hallar las relaciones de causalidad y de finalidad. Sólo alrededor de los once años de edad, —aunque sabe establecer demostraciones desde los ocho años—, el niño concibe y expresa la noción de causalidad-finalidad. Hemos efectuado el experimento siguiente: aislando hechos, elegidos en lecciones estudiadas hacía mucho tiempo o que no figuraban en el programa de estudios (y por lo tanto no las conocían los alumnos), pedimos a los niños que buscaran las causas de esos hechos. Debían, pues, razonar sobre el plano abstracto y establecer eslabones lógicos sin recurrir a la memoria. Las preguntas planteadas a los alumnos fueron las siguientes:

I. ¿Por qué todos los caballos de los señores, en la Edad Media, aun los caballos de silla, eran tan grandes y pesados?

I. ¿Por qué muchas poblaciones y muchos castillos, en la Edad Media, fueron erigidos en colinas?

III. ¿Por qué uno de los primeros actos del gobierno de Berna, en 1815, fué el de prohibir en el Jura los techos de paja?

IV. ¿Por qué razón se fabrica una cantidad de relojes veinte veces mayor que la de hace cincuenta años, aunque no ha aumentado el número de los compradores?

V. ¿Por qué los períodos de hambre han desaparecido casi por completo en nuestros tiempos?

Es de observar la existencia del sentido de la justificación en todos los niños examinados, de 9 a 12 años. Todas las respuestas registradas comienzan por la conjunción "porque" indicio del deseo que tiene el sujeto de explicar la cuestión y de adelantar argumentos. Señalemos, sin embargo, ciertas motivaciones, en niños de 10 años, que parecen hallarse todavía bajo la influencia de la lógica egocéntrica. Tienen semejanza con el famoso "porque sí" anteriormente citado. Además sucede a menudo que alrededor de los 12 años el niño motiva su punto de vista con varios argumentos. En esa edad la noción de causalidad debe haber sido plenamente adquirida para que un niño pueda encarar varias causas para el mismo efecto. Semejante operación, en el plan lógico, requiere ya un sentido deductivo ejercitado.

La selección y examen de las respuestas que hemos obtenido dan origen a los comentarios siguientes:

Pregunta Nº 1 L. K., 10 años; 4 meses, (10; 4) responde que los caballos de montar eran grandes y pesados "porque era una raza así". G. G. (10; 2) "Porque eran grandes y sólidos". A. G. (11 años) "Porque eran fuertes". Esas respuestas, que contienen un círculo vicioso, puesto que no hacen sino repetir lo que enunciaba la pregunta, revelan tendencias duraderas de egocentrismo y la dificultad del pensamiento para moverse en el dominio lógico. Todas las otras justificaciones atestiguan la existencia de la noción de causalidad entre los 10 y los 12 años. Pero los 34 sujetos examinados no mencionan sino un motivo y, a menudo, un motivo secundario, mientras la causa principal es omitida o ignorada. Comprobamos, además, que cuando la pregunta es extraída de su contexto y puesta en el plan lógico, el niño, para razonar, se apoya en un punto de referencia, el presente. J. F. (10; 3) responde que los caballos de los señores eran grandes y pesados "porque debían andar por las laderas y entre las rocas". P. J. (11; 4) "Porque estaban bien alimentados y bien cuidados". A. M. (12; 1) "Porque no se podía traer otros del extranjero". (Este alumno, al contestar, tenía presente el caballo del Jura).

La mayoría de los alumnos, desde la edad de 11 años, enuncia una motivación histórica, fruto de cierta representación del pasado. "Los caballos eran grandes y pesados porque debían llevar a los señores que vestían pesadas corazas. Debían ser fuertes". M. M. (14; 1) establece una relación causal con varios elementos: "Porque debían llevar, en la guerra, a los caballeros armados de corazas; también los caballos tenían corazas; por eso debían trabajar mucho".

Pregunta Nº 2. Todos los alumnos dan una motivación. Verdad que esta pregunta era menos difícil que la primera, pues los niños, bajo la abstracción virtual que constituye el desplazamiento en el tiempo, descubren la posibilidad de resolverla por un punto de referencia actual, el suelo. Una sola respuesta absurda: J. F. (10; 3) "Para no ser atacados por los lobos". (No se trata de una metáfora). La mayoría de los niños, como para la primera pregunta, encuentran dos o tres motivaciones a partir de los 12 años de edad. R. G. (11; 1) "Desde las colinas se podía ver todo y además uno estaba protegido". A. B. (12; 5) "Al enemigo le costaba mucho subir y se le veía llegar desde lejos".

Pregunta Nº 3. Es sin duda la más fácil y pueden responder a ella las mentes menos propensas a percibir las relaciones causales. La totalidad de las respuestas son justas. Sólo dos respuestas erróneas se registraron, pero el error es imputable más bien a la ignorancia de ciertas palabras que a la falta de percepción de relaciones causales.

A. A. (11; 2) motiva su afirmación en estos términos: "Porque en la Edad Media preferían el bálago" (le chaume): H. G. (11; 6) "Prohibió los techos de paja porque se necesitaba agua". La mayoría de los alumnos de 12 años presentan dos o más motivaciones. A. W. (12; 9) "Eran malsanos y se producían incendios con frecuencia". A. B. (12; 5) "No eran sólidos y se incendiaban fácilmente". L. G. (12; 7) "Las casas ardían rápidamente y la aldea entera corría el riesgo de incendiarse".

Pregunta Nº 4. No era la menos difícil aunque fué dirigida a niños que en su mayoría son hijos de relojeros. Su dificultad nos ha permitido poner a prueba el sentido lógico de los alumnos. En 43 sujetos examinados, 42 dieron respuestas satisfactorias, es decir, que establecían lazos de causalidad. Un solo niño, J. F. (10; 3) no comprendió la pregunta planteada. Como se trataba de una comparación, admitíamos implícitamente que la industria relojera existía ya hace 50 años. J. F. responde: "Hace cincuenta años no sabían trabajar en relojería". P. J. (11; 4): "porque es un oficio fácil". Esta respuesta presupone el razonamiento siguiente: es un oficio agradable; por lo tanto muchas personas se hacen relojeros y por eso hay tantos relojes. Ejemplo típico de la manera de razonar del niño que pasa, sin puntos intermedios, de las premisas a las conclusiones. Vestigios de egocentrismo.

Las 41 respuestas restantes atribuyen la superproducción al trabajo de la máquina. También esta vez los niños que tienen 12 años, manifiestan tendencias a presentar varias motivaciones. A. M. (12; 1): "Hay demasiados relojes porque la industria de las máquinas se desarrolla mucho y la mano del obrero se echa a perder; porque una máquina reemplaza muchos obreros y el trabajo se hace más pronto con la máquina que con la mano del obrero".

Pregunta Nº 5. Esta pregunta, anodina en apariencia, presenta una dificultad real, pues el niño no puede elegir ningún punto de referencia, ningún punto de comparación y, falto de experiencia, debe moverse en el plano de la lógica pura. Todos nuestros examinados han descubierto una relación causal, pero, a menudo, una relación muy lejana, nueva prueba del proceso de razonamiento del niño, que salta de las premisas a las conclusiones, por intuición más que por deducción. A. T. (12; 6) responde: "Ya no hay hambre gracias a los asilos de huérfanos". Este alumno no ha comprendido el sentido exacto de la palabra hambre (famine). Una decena de niños, víctimas del verbalismo originado en las lecturas, asocian la guerra y el hambre y creen que ésta es la única consecuencia de la primera. Es un caso típico del ra-

zonamiento por la imagen: el término "guerra" suscita el de hambre para esos alumnos. N. F. (12; 10) "El hambre ha desaparecido porque ya no hay estragos de guerra". M. M. (14; 1): "Porque no hay guerra desde hace muchos años". Como en las respuestas precedentes, los niños de alrededor de 12 años justifican su opinión por varias motivaciones. A. B. (12; 5): "Porque se cultiva la tierra y porque se ha construído inmensos sótanos para almacenar". P. B. (12; 5): "Porque hay ferrocarriles; porque hay también barcos". A. M. (12;1) "Porque ya no hay invasiones y se mandan en seguida socorros a los países donde reina el hambre".

Hemos completado el experimento con otra pregunta tomada de una lección que los alumnos habían estudiado diez días antes: "¿Por qué los hélvetos habían abandonado su país?". Todas las respuestas fueron exactas. Nuestras comprobaciones nos autorizan, pues, a deducir que la comprensión global precede a la comprensión verbal. El niño de 9 a 12 años es capaz de establecer relaciones causales, aunque éstas tengan, a veces, una relación harto lejana con el hecho de que se trata. Los eslabones lógicos se establecen más fácilmente cuando la comprensión global ha precedido al razonamiento sobre los hechos aislados. En los niños de esta edad subsisten, a menudo, huellas de egocentrismo. Aprenden éstos a razonar como aprendieron a caminar. Sus razonamientos son hesitantes como ellos al dar los primeros pasos: vacilaban, se tambaleaban y luego, sin hacer caso de los objetos a derecha e izquierda de su camino, se abalanzaban hacia los brazos de la madre. De la misma manera, el pensamiento del niño corre hacia la meta, sin hacer caso de las deducciones intermedias.

Alrededor de los doce años el niño percibe la complejidad de los problemas históricos y su motivación se apoya con frecuencia en dos o más argumentos. Desde ese grado el razonamiento procede por esquemas normales: induce y deduce. Pero cuando la cuestión se plantea en el plano abstracto, el espíritu todavía instable, tímido, busca un punto de apoyo, un terreno concreto. De ahí la necesidad, cuando es posible, de concretar todos los problemas, pues el esfuerzo lógico, unido al esfuerzo de abstracción, fatiga y saca de su medio al niño. En cambio, la eliminación de una de las dificultades, permite la concentración de una sola facultad.

Prácticamente nuestras comprobaciones nos obligan primero a contar el relato a los niños y luego a razonar sobre el asunto que les ha sido expuesto. Comprensión global primero, y en seguida, búsqueda en común de las causas del suceso y después proceso de desarrollo de los hechos. La costumbre de poner en orden un relato, de catalogar causas

o consecuencias, constituye para los alumnos una gimnasia intelectual en el mismo grado que las matemáticas. Ofrece, con respecto a éstas, la ventaja de tratar una materia más humana y de preparar al futuro ciudadano para el estudio de problemas que será llamado a resolver. Además toda lección debe contar con el auxilio de un cuadro, o un documento, o un paisaje, etc., punto de apoyo indispensable para el espíritu del niño que va hacia la abstracción.

V. *El niño y la noción de tiempo*

El niño concibe difícilmente la noción de tiempo. Es para él una conquista ardua. Ser inmediato, comprende mal la sucesión de las edades de la vida. Nada tan difícil como explicar al niño qué es la hora, la noción que contiene tanto de movible, de fugitivo, de imposible de fijar a no ser por la convención del lenguaje y de los números de los relojes. Duhamel, en "Los placeres y los juegos" en que describe la infancia de sus dos hijos Dab y Tioup, ha observado la manera con que sus protagonistas conciben el tiempo. "Tioup no vive en el mismo tiempo que nosotros; no tiene de lo que dura una noción comparable a la nuestra". El tiempo "dabiano" o "tioupiano" es función más bien del reducido número de sucesos que pueblan esa vida joven; es, dice Duhamel, "una cosa laminada, chata, sin perspectiva, sin profundidad; lo ocupan algunos pocos objetos que no son absolutamente recuerdos".

Tan poco capaz es el niño de concebir el tiempo con precisión, que emplea la fórmula: "una vez", o bien, "el otro día". Y este vacío subsiste hasta la edad de 8 a 9 años. Luego, a la vez que mejora la facultad de abstracción, se desarrolla la noción de tiempo. El niño llega, lentamente, a concebir la duración de las horas, de los días, de las semanas, de los meses. Pero las fracciones superiores, el año, la década, el siglo, se le presentan como abstracciones puras que no puede alcanzar por falta de puntos de referencia comparativos. Y aquí está, en nuestra opinión, una de las razones perentorias del anacronismo. El espíritu del niño deforma el tiempo como el ojo que, al mirar árboles o postes en línea recta, los acerca a medida que aumenta la distancia. Los siglos constituyen para el niño una larga película gris, sin puntos de referencia, sin rasgos salientes. Y como en suma el arte de la historia consiste en colorar y animar esa película gris, es indispensable que el niño aprenda a medir el tiempo por comparación.

Hemos planteado la pregunta siguiente a unos cincuenta niños: "¿Cuántos años hace, aproximadamente, que las Montañas Francas han sido colonizadas?" Todos los términos de la pregunta fueron ex-

plicados y reemplazados por sinónimos a fin de que no se produjera confusión. en el espíritu de los niños. Simple evaluación de tiempo, sin punto de referencia para un niño de 10 años que ignora las teorías de los historiadores concernientes a la forma en que fueron poblados los valles y las mesetas del Alto Jura. Ninguno de nuestros alumnos tenía conocimiento del edicto de franquicia de Imier de Ramstein, que data del 1 de noviembre de 1384, circunstancia afortunada pues su apreciación quedaba así librada por entero a la intuición. Detalle curioso: todos los sujetos de 10 a 12 años dan respuestas exageradas, que varían de 1.000 a 10.000 años como la época en que se inició la población de ese territorio. Ninguna respuesta presenta una cifra inferior a un milenio.

Los sujetos de 12 a 14 años dan respuestas más variadas; la gama pasa de la subestimación a la superestimación. Mientras sus compañeros menores presentan cifras astronómicas, los niños de 12 a 14 años se aproximan a la verdad. Sólo F. M. (niña de 13 años; 1) responde 18.000 años. A. T. (12; 1), 10.000 años y A. R. (13; 3) 8.000 años. Las demás respuestas oscilan entre 3.000 a 80 años; la mayoría concuerdan en admitir de 300 a 900 años. Como el edicto de Imier fué promulgado hace 548 años, se puede considerar esas respuestas como justas.

V. MOINE
de Saignelégier (Suiza)

(Continuará)

UN NAVEGANTE DE LA ANTIGUEDAD, PITEAS

Durante dos siglos los cartagineses mantuvieron cerradas para los griegos las puertas del Atlántico. Pero hacia el año 300 antes de Jesucristo se entreabrieron un instante para dejar pasar a un navegante marsellés, Piteas. Este explorador de la antigüedad es el que posee mayores títulos para figurar entre los más grandes, aun de la era moderna.

Es extraordinariamente poco lo que sabemos sobre un hombre de semejante valía. Por el hecho de que su nombre aparece mencionado en las obras de Dicearco, discípulo de Aristóteles, pero no en las de Aristóteles mismo se puede deducir que realizó sus viajes entre los años 322 y 285 antes de Jesucristo. Hacia los años 310-306 antes de Jesucristo debió forzar el bloqueo del estrecho, pues en esa época los cartagineses se hallaban empeñados en la defensa de su propia ciudad contra los siracusanos. Pero sólo podemos adivinar el alcance de su expedición y el número y tonelaje de sus naves. Verosímilmente, el propósito inicial de su viaje fué el de quebrar el monopolio del comercio atlántico que estaba en manos de los cartagineses. Como disponía de cortos recursos, Piteas no pudo, sin duda, fletar una expedición sin esperar un provecho comercial y su visita a las minas de Cornuailles delata su interés material. Pero la característica particular de los viajes de Piteas es la de que servían igualmente a un propósito científico. Era un astrónomo de mérito; había observado que la estrella polar no está situada sobre el polo y había calculado la latitud de Marsella con una diferencia de pocos minutos. En el curso de sus viajes estudió las mareas y sus observaciones sobre las latitudes proporcionaron al astrónomo Hiparco los datos que le permitieron establecer el mapa de la Europa central y la septentrional. Desde el punto de vista científico su viaje fué más fecundo que todos los que precedieron a los de la época del Príncipe Enrique de Portugal.

La ruta seguida por Piteas no puede ser establecida sino por una estimación a tientas guiándose por las pobrísimas indicaciones dejadas por los escritores de la antigüedad. Es de lamentar profundamente

que nuestra fuente principal, Estrabón, haya adoptado la actitud crítica de Polibio, dejando de lado a Piteas con algunas alusiones desdeñosas. El resto de nuestra información procede sobre todo, de Diodoro y de Plinio; estos dos compiladores saquearon al historiador Timeo, contemporáneo de Piteas y laborioso erudito, pero sus notas fueron tomadas sin discernimiento.

De Gades, (actual Cádiz), al cabo Ortegal se sigue sin error la ruta de Piteas; pero desde este punto comienza nuestra indecisión. Se vuelve a encontrar su huella en la costa bretona y en la isla de Ouessant. ¿Llegó por la larga ruta que sigue la costa o cruzando el Golfo de Vizcaya? Algunos historiadores modernos han sostenido esta tesis, en razón de un pasaje ambiguo de Estrabón. Pero es muy improbable que un explorador de esa época, por versado que fuese en el conocimiento de los astros, haya realizado en su primera tentativa un viaje de trescientas millas en alta mar. Por lo demás, Estrabón compensa su obscuridad en ciertos puntos, con la siguiente indicación: Piteas encontró las condiciones de navegación a lo largo de la costa de España mejores cuando viajaba hacia "Celtia" (Francia) que hacia el Océano. Lo que indica que Piteas siguió de cerca la costa. La misma conclusión surge de una reflexión de Timeo sobre las mareas del Atlántico, debidas, según él, al flujo y reflujo de los ríos de la Europa occidental. Timeo había oído hablar, pues, de los grandes ríos de la costa atlántica y, casi seguramente, lo sabía por Piteas.

La etapa siguiente del viaje de este último deja poco lugar a duda. Para ir a las minas de estaño de Cornuailles debía, naturalmente, seguir la antigua ruta de Ouessant a Land's End. Como Piteas dejó la medida de la distancia entre Belerium (Land's End) y la costa francesa, es de suponer que siguió hasta Cornuailles una ruta directa. Sus impresiones del minero de este país se resumen así:

"Los indígenas de Gran Bretaña, cerca del cabo de Belerium, son particularmente hospitalarios y gracias a sus trueques con los mercaderes extranjeros han adquirido maneras agradables. Extraen el estaño de su yacimiento por un procedimiento ingenioso. El yacimiento es pétreo pero contiene partes de tierra en las cuales se perfora una galería. Después de haber fundido y refinado el estaño, lo reducen por martilleo a una masa de forma de tabas y lo transportan a una isla vecina llamada Ictis. Cuando la marea al retirarse deja seco el estrecho llevan el estaño por cargas completas en carreta".

Desde el cabo Land's End, Piteas dió toda la vuelta de la costa británica y volvió a su punto de partida. Esto no ha sido mencionado explícitamente por ningún escritor antiguo, pero lo indica claramente

el hecho de que describió a Inglaterra como un triángulo y dió la medida de cada uno de sus tres lados. Nadie dice con precisión si visitó o no Irlanda, pero aunque no desembarcara no pudo dejar de divisarla desde el Mull of Galloway. Hay muchas probabilidades de que fué él quien proporcionó al geógrafo Eratósteno, (hacia 235 antes de J. C.) las indicaciones que le permitieron situar a Irlanda en su posición exacta con respecto a Inglaterra.

De las costas de Inglaterra Piteas hizo ocasionalmente viajes al interior del territorio. Es lo que hay que entender por la observación sarcástica de Polibio quien dice que Piteas se jactaba "de haber recorrido toda Inglaterra". Y parece deducirse también de las descripciones detalladas que da de los habitantes, descripciones que en parte nos han llegado por intermedio de Diodoro. Piteas cuenta que los indígenas llevaban una vida primitiva, combatían en carros en sus guerras poco frecuentes y almacenaban el grano en silos subterráneos: datos todos que dan la impresión de observaciones recogidas en el curso de visitas rápidas por el interior del territorio.

"Ing'aterra es de forma desigual, como Sicilia, con tres lados desiguales. Se extiende oblicuamente a lo largo de Europa. El cabo más cercano del Continente llamado Cantium se encuentra a una distancia de unos cien estadios (11 millas, más o menos) y el mar forma allí una corriente; el segundo cabo, Belerium, está a unos cuatro días de vela del Continente; el tercero avanza en plena mar y se llama Orca. El lado más corto, frente a Europa, mide 7500 estadios, (cerca de 820 millas; el segundo, del estrecho al vértice, 15.000 estadios (cerca de 1.650 millas) y el último 20.000 estadios (cerca de 2.200 millas), con lo que se llega a 42.500 estadios (cerca de 4.670 millas) para el perímetro total de la isla. Los habitantes se creen surgidos de la tierra y llevan una existencia primitiva. En los combates emplean carros semejantes a los que usaron, según se dice, los héroes griegos durante la Guerra de Troya; sus viviendas son groseras y hechas, en su mayoría de troncos delgados y de ramas. Cosechan segando las espigas sin el rastrojo y apilándolas en sus granjas cubiertas de donde sacan el grano más viejo a medida que lo necesitan para su alimento. Sus costumbres son simples y distan mucho de la astucia y el engaño del hombre moderno. La alimentación es frugal y poco costosa. No conocen el lujo que engendra la riqueza. La isla tiene una población densa y clima extremadamente frío, como es natural en una región subártica. La mayoría de sus numerosos reyes y potentados viven en paz entre sí".

"En la parte superior de Gran Bretaña", —es decir, en su extremo septentrional,— Piteas vió olas "de ochenta codos de altura". Gene-

ralmente se ha interpretado esta observación como si se refiriese a las mareas británicas. Pero el flujo en la punta norte de Escocia no se eleva a más de diez o doce pies. Aun en el canal de Bristol difícilmente se eleva a la mitad de la altura indicada, y el canal de Bristol no está situado "en la parte superior de Gran Bretaña". No hay duda de que Piteas presenció una de esas tempestades en el Pentland Firth durante las cuales el viento y la corriente contraria del flujo levantan oleajes macizos hasta una altura de sesenta pies y coronados por columnas de espumas que ascienden a centenares de pies.

En el norte de Escocia Piteas recogió informaciones sobre cierta "Isla de Tulé" que conmovió a los geógrafos antiguos más que su relato sobre Gran Bretaña. Describe a la isla diciendo que es la más septentrional de las Islas Británicas, situada a seis días de vela al norte de la costa inglesa y a un día de distancia del Mar Cronio ocupado por los hielos. Alrededor de Tulé "no hay aire ni mar, sino una mezcla parecida al "pulmón marino" (medusa) en la cual se encuentran en suspensión el aire y el mar; ese "pulmón marino" liga entre sí todas las cosas". En mitad del verano, el curso del sol, visto desde Tulé, coincide con el de la Osa (66º 1|2); por la noche, el sol no se recoge a su "lecho de descanso" sino para un breve sueño de dos o tres horas. Como carecen de las cosechas y de los rebaños de los países más amenos, sus habitantes se alimentan de bayas silvestres y de "mijo" al que trillan en granjas cubiertas, a causa de las lluvias continuas. Con la miel abundante de sus abejas preparan su bebida, el hidromiel. Conviene hacer notar que Piteas reconoce expresamente que esas observaciones sobre Tulé las ha obtenido de segunda mano. Lo único que pretende haber visto es el "pulmón marino" que, acaso, fué lo suficiente para apartarlo del propósito de visitar Tulé.

¿Dónde encontrar a Tulé? No en Islandia. Dada la inexactitud general de las medidas marinas antiguas no es una objeción suficiente el hecho de que Islandia se encuentre a más de seis días de viaje de Inglaterra; como no lo es tampoco que el monje irlandés Ducuil la haya encontrado deshabitada pues pudo quedar desierta en el curso de millares de años que separan su viaje de la época del relato de Piteas. Pero Islandia está lejos de la zona de las abejas, que no se aventuran más allá del grado 61 de latitud. A pesar de la autoridad de Ptolomeo y y de algunos modernos, podemos también descartar a Mainland, del archipiélago de las Shetlands, que no puede, en los límites razonables del error, ser considerada como extendiéndose desde el grado 61 del círculo ártico, a seis días de vela de Inglaterra y cuya noche más corta es de cinco horas. Queda Noruega.

A primera vista, Tulé no puede ser Noruega, que no es una isla, británica o no, y que no se encuentra al norte de Inglaterra. Pero esas objeciones se desvanecen a poco que se reflexione. Si Plinio ha escrito "la isla de Escandinavia", ¿por qué sorprenderse de que los informantes de Piteas hayan descripto a Tulé en los mismos términos? Además, cualquiera que fuere la diferencia que hagamos nosotros entre Inglaterra y Noruega, ésta pudo parecer a Piteas una extensión de la primera, del mismo modo como las Islas del Estaño fueron consideradas por los cartagineses —que llegaban a ellas desde la Coruña—, como satélites de España. Por otra parte, los autores antiguos carecen comunmente de exactitud en las indicaciones de dirección. Estrabón se equivocó a menudo en 45 grados y con mayor razón los individuos incultos que describieron Tulé a Piteas pudieron haber dicho "norte" por "nordeste". Varias características de la descripción de Tulé concuerdan con las de Noruega. Seis días de vela en las condiciones de navegación de la época son un buen plazo para llegar a esta última partiendo del norte de Escocia. Noruega se extiende por el norte hasta el círculo ártico y por el sur hasta el límite de las abejas. Por último, la descripción del pulmón marino en el cual los sabios modernos creen reconocer ya las medusas, o una especie fosforescente de estas últimas, ya el granizo y Polibio la *reductio ad absurdum* de toda la historia de Piteas, puede aplicarse con exactitud a las nieblas marinas de las costas superiores de Noruega, donde todos los elementos parecen en suspensión en una humedad viscosa e impalpable. Por consiguiente, a no ser que nos decidamos a imitar a esos autores antiguos que se desembarazaban de Tulé como "una de las imposturas de Piteas", la identificaremos con Noruega.

De Inglaterra, Piteas volvió a cruzar la Mancha, probablemente por la misma ruta que en el viaje de ida y siguió junto a la costa continental "más allá del Rin hasta Escitia" y "hasta el río Tanais". En el curso de su viaje encontró un estuario de 6000 estadios de ancho (660 millas) a lo largo del territorio de los "guiones" —¿o "gutones"? —y vió u oyó hablar de una isla llamada ya Abalus, ya Balcia, Balisia, Basilia o Baunonia, en la cual el ámbar era arrojado a las orillas por las mareas de primavera y servía de combustible a los nativos. Esta isla se hallaba, según un relato, en el estuario ya indicado, a un día de vela del continente y, según otro, "en pleno Océano, frente a la Escitia y arriba de la Galia".

La discordancia de esas indicaciones suscita dos problemas, uno menor y otro mayor: el nombre de la isla del ámbar y la extensión real de los viajes de Piteas a lo largo de las costas europeas. Comparando

los diversos textos antiguos, uno llega a pensar que la isla llevaba al principio el nombre indígena de Abalus, (manzana, en lengua céltica), que los griegos transcribieron sucesivamente Balcia, Balisia o Basilia, pues Baunonia fué un error de copista. Pero lo que más importa no es el nombre, propio o impropio de las islas, sino su situación geográfica. La mención de la Escitia y del Tanais (el Don) hace creer que Piteas penetró en el Mar Báltico y siguió por él hasta el Vístula (que él tomó por el Don). Además, si leemos gutones y los identificamos con los godos, el estuario de Piteas se hallaría en la parte oriental del Báltico, primer territorio habitado por esa tribu y que se puede imaginar, como extendiéndose de Rúgel a Memel o Libau. En este caso la isla del ámbar sería Bornholm. Por otra parte, no debemos atribuir un sentido demasiado estricto a Escitia. En tiempos de Piteas los pueblos del Mediterráneo no tenían todavía conocimiento con los germanos. Por consiguiente todo lo que se extendía más allá de los territorios célticos lo englobaban en el término Escitia. Tampoco debemos atribuir importancia a la mención del Tanais que aparece como una observación amena de Polibio quien dice que Piteas "recorrió las costas de Europa de Gades al Tanais". No es más que una expresión vaga análoga a "de la China al Perú". Además, los mejores manuscritos de Plinio dicen "guionibus" y no "gutonibus", lo que probablemente se debe interpretar "inguaeonibus" y corresponde a un grupo de pueblos que vivían en la parte noroeste de Germania. Por último se indica la isla del ámbar como "arriba de Galia" y, por lo tanto, debía hallarse en el Atlántico. Según toda probabilidad, el estuario de Piteas era la parte del Mar del Norte que se extiende de Texel al Jutland, y su isla. Heligoland, que fué indudablemente en todo tiempo, el depósito de ámbar del Atlántico. Verdad que esta zona está lejos de tener una extensión de 660 millas, pero, como vamos a verlo, las distancias de Piteas fueron, a menudo, muy exageradas. Podemos, pues, aceptar la conclusión de que navegó hacia el estuario del Elba y que de aquí, como el objeto de su exploración era sin duda la isla del ámbar, se dirigió hacia Heligoland. El empleo que hacían los indígenas, indica que en tiempos de Piteas el ámbar había cesado de ser un artículo de comercio.

Piteas regresó de allí al Mediterráneo en un viaje directo a lo largo de las costas europeas. Es lo que se deduce de la observación de Polibio ya citada.

Hemos dejado para el final una cuestión fundamental: ¿Piteas realizó en verdad los viajes que hemos relatado o compuso, con fragmentos tomados acá y allá y con su propia imaginación exuberante, un "cuento de marinero"? ¿Fué un predecesor de Ottar Yarl, de Eric el

Rojo y de Colón o de los hermanos Zeno y de Federico Cook? En la antigüedad su relato no tuvo en todas partes igual acogida y se formularon contra su buena fe acusaciones que requieren ser examinadas.

Las críticas que se le dirigen refiérense a tres puntos principales: su descripción del Océano, la de Tulé y sus cálculos de las distancias. En la primera serie se coloca su observación sobre la navegación más rápida del cabo Ortegal al golfo de Gascuña, que en sentido contrario. Por sorprendente que parezca, esa observación es exacta. El Gulf Stream lleva uno de sus brazos hasta la costa septentrional de España y esa corriente es reforzada en ciertos momentos por una marejada que va hacia la costa. Otra acusación contra Piteas, si realmente lo hubiese dicho, era su aserto de que el flujo y el reflujo de las mareas se sincronizaba con la luna nueva y la luna llena. Pero estamos seguros de que en este punto existe un error de parte de nuestro informante, Plutarco. Lo que probablemente observó Piteas fué que las mareas que coinciden con ciertas fases de la luna son las más altas.

De todas las críticas sobre Tulé la más violenta es la de que usurpaba el lugar que correspondía a Irlanda como la más septentrional de las tierras que el frío permitía habitar. Esta acusación capital fué llevada a fondo por Estrabón que la consideraba absolutamente concluyente. Y lo era, pero contra Estrabón. Polibio, crítico más despierto, rehusaba aceptar el relato sobre el pulmón marino, que tanto ha preocupado a los comentadores modernos. Evidentemente, proporcionaba materia para el escepticismo, pero, como lo hemos visto, contribuye al crédito de Piteas. Se puede objetar igualmente que el mijo no se produce en aquellas altas latitudes. Según toda probabilidad, la única culpa de Piteas en este punto consiste en no haber reconocido la avena, cosa muy natural en un nativo de las comarcas mediterráneas en que no se cultiva ese cereal. No olvidemos por otra parte, que Piteas no aseguraba haber visto a Tulé sino simplemente trasmitía lo que otros le habían dicho sobre ella.

La inculpación más seria contra Piteas es su exageración habitual de las distancias. Contó, aparentemente, cuatro días de vela de Belerium (Land's End) a Francia y varios días de vela de Cantium (South Foreland) al Continente. Pero no es seguro que en los dos casos midió la distancia más corta de uno de esos puntos a Europa. No sabemos tampoco cuáles fueron para él los extremos del arco descripto por el Mar del Norte entre Texel y el Jutland. Pero el nudo de la cuestión está sobre todo en las dimensiones que fija para Inglaterra. Midiendo la longitud de sus costas sucesivamente, 7.500 15.000 y 20.000 estadios, (825, 1.650 y 2.200 millas) establece su périme-

tro en 42.500 estadios (4.675 millas), es decir, más del doble de la cantidad real. Se ha supuesto, en defensa suya, que esas medidas habían sido dadas en "días de vela" y que más tarde algún autor griego redujo esos "días" a estadios, siguiendo una escala falsa. Pero, ¿qué escala pudo, lógicamente, dar doble valor a las medidas de Piteas? En todos los casos no hay duda de que exageró groseramente las dimensiones de Inglaterra, pero antes de desacreditarlo por este motivo, recordemos que los navegantes antiguos no poseían ni un solo instrumento de una precisión aceptable para calcular las distancias marinas. Herodoto exagera la longitud del Mar Negro, Plinio la del Mar de Azov y Nearco la distancia de la India al Golfo Pérsico, más o menos en las mismas proporciones que Piteas las que se refieren a Gran Bretaña. Sin embargo, nadie pone en duda que los griegos exploraron el Mar Negro y el Mar de Azov ni pretende que Nearco quemó sus naves y regresó a su patria por tierra.

Por consiguiente, la acusación que se dirige a Piteas no es de gran peso. En cambio, hemos dado al principio de este artículo las indicaciones dadas por Piteas sobre el aspecto del mar, las corrientes, los caracteres naturales de los diferentes países y las costumbres de sus habitantes, que son perfectamente exactas y que sólo pudieron ser descubiertas por la observación personal. El relato de Piteas puede carecer de exactitud en puntos de detalle, pero es la narración de un viaje auténtico.

Si se admite que Piteas navegó cerca de las costas, excepto la doble travesía en alta mar entre Ouessant y Land's End y otra entre Elba y Heligoland, su viaje desde Gades hasta el regreso al punto de partida tuvo un recorrido de 7.000 a 7.500 millas. Esta proeza no puede comparar en audacia con la de Cristóbal Colón puesto que casi no perdió de vista las costas, pero si se considerara sólo la distancia recorrida, superaría al memorable viaje de 1492. La amplitud de sus descubrimientos impidió a sus compatriotas apreciarlo debidamente. Además, contrariamente a lo que ocurrió con Colón, no tuvo sucesores. Ningún invasor griego marchó sobre sus huellas y después de él las puertas del Atlántico volvieron a cerrarse por ciento cincuenta años.

M. CARY y E. WARMINGTON.

DICCIONARIO ETIMOLOGICO DEL CASTELLANO USUAL

(Continuación)

AFORISMA. Según el Dic., "del gr. *afórisma*, cosa puesta aparte; de *aforízo*, separar. Tumor que se forma en las bestias por la relajación o rotura de alguna arteria".

Trátase de una etimología académica al oído, aunque la voz procede de dos griegas: *apórroia*: derrame, y *apórrexis*: ruptura de absceso. De ahí salieron los baj. lats. *apória*: úlcera purulenta, y *aporisma*, que fué sinónimo de nuestra *aforisma*, por contracción vulgar y por influencia simétrica terminal de *aneurisma* que es, también, la misma cosa (v.).

(*Las treinta y dos voces que siguen, sin observación*).

AFRECHO. Según el Dic., "del lat. *affractum* p. p. de *affrángere*, romper. Salvado".

Del lat. *affrictio* (pronúnciase *africcio*): estregadura, frotación, que es como la muela arranca al grano su cascarilla. Estas autonomasias trópicas no fueron raras en romance.

AFRENILLAR.

AFRENTA. Según el Dic., "de *afruenta*".

Esta forma anticuada de *afrenta*, procedería a su vez de *afrontar*; este verbo, "del b. lat. *afrontare*, y éste del lat. *ad*, a, y *frons*, frente".

Creo, más bien, que *afrenta* proceda del adversativo lat. *a*, que asume también forma privativa, y *frons, frontis*: frente, bajo su acep. de pudor, vergüenza por antonomasia: literalmente, desvergüenza. *Frontosus*, en lat. y baj. lat., significa desvergonzado. El intercambio de *afrentar* y *afrontar*, explícase por la transformación de *frontis* en "frente"; mientras *afruenta*, como *fruncir*, que también procede del antedicho lat. *frons*, indica una transición romance *fruns*, como, por ejemplo, *mons, montis*: monte, en el catalán *munt*: colina, pico de montaña.

AFRENTADOR. — **AFRENTAR.** — **AFRENTOSAMENTE.** — **AFRENTOSO.**

AFRETADO. (s. e. D.). "Parecido a la franja o fres".

La Academia indica con esto una derivación de *fres;* pero esta voz es mera forma vulgar de *friso* (v.) y la te resulta, así, inexplicable.

Es que *afretado* procede del baj. lat. *fretta*: astilla, que vino del lat. *facto*: quebrado, roto (v. *brecha* y *flecha*) según lo confirma el ital. *freccia*: flecha. *Fretar* fué *fletar* en castellano antiguo, como *fleje* fué *freje*: lo cual indica una transformación constante de *fre* en *fle*. Por otra parte, la voz *fretado* que el Dic. no registra, pero sí Zerolo en el suyo, lo propio que el enciclopédico de Espasa, es un término del blasón, que designa el escudo y las piezas principales del mismo cubiertos de filetes o barritas que se cortan formando losanjes "como una celosía" (Zerolo); de suerte que *afretado* es la misma voz con *a* prostética de índole popular, y nada tiene que ver con *fres* ni con *friso*. En antiguo fr., *fretté* significó cruzado, entrelazado; y nuestra voz *fleje*, que fué *freje* también, como quedó dicho, es zuncho de hierro (v). Procede a su vez del lat. *flexus*: arqueado, encorvado (v.).

AFRICACION. — **AFRICAR.** Faltan en el Dic. estas voces sinónimas de *fricación* y *fricar*, aunque son castizas y corrientes en la República Argentina. Designan directamente la frotación curativa y el acto de aplicarla; pero tienen también la acep. metafórica de azotaina y azotar. Son, así, formas intensivas de *fricación* y *fricar*, mediante la *a* prostética que les da ese carácter, sin contar su procedencia del lat. *affricatio*: rozadura.

(*Las veintitrés voces que siguen, sin observación*).

AFUFA. (s. e. D.) "*Fuga*, 1ª acep.".

Forma popular de *fuga*, por intercambio fonético de la ge en hache aspirada: *fuha*, y de la hache en efe, y recíprocamente, como es peculiar del idioma.

(*Las catorce voces que siguen, sin observación*).

AGACHAPARSE (v. *acocharse*). — **AGACHAR** (v. *acocharse*). **AGACHONA.**

AGADÓN. (s. e. D.) "*Sal.* Hondonada estrecha en las faldas y repliegues de los montes. 2. *Sal. Manantial*".

Lamano y Beneite en su *Dialecto Vulgar Salmantino* (Salamanca, 1915) al cual copió su art. la Academia, añade: "Hay una comarca que arranca en la Peña de Francia y se extiende hasta Ciudad Rodrigo, que se llama de los *Agadones*. No pocos pueblos reciben este apelativo, verbi gracia: *Cespedosa de los Agadones*" (art. pertinente). Y en seguida: "*Agaón*. Agadón".

Ahora bien, en sus aceps. de hondonada y manantial, ambas voces proceden de *agua*, que en baj. lat. fué *aga*, y que en antiguo castellano hizo *agosidad* y *agoso* (v.) es decir acuosidad y acuoso; todo ello referente, por índole fonética, al lat. *agoga*: desagüe de las minas. *Agadón* dice, pues *aguadón*, ya que la desinencia *on* es también diminutiva en castellano. Así *ratón* de *rata;* siendo del caso advertir que, en gallego, *aguadana* es, precisamente, rata de agua.

Como designación topográfica, es posible que la voz *agadón* haya asociado la baj. lat. *gades*: cerco, y límite por extensión, procedente del lat. *caedes*: corta de árboles; y acaso *gádium, gádus,* formas baj. lats. del lat. *vádum, vádus*: vado.

AGAFAR (v. *acocharse*). **AGALBANADO.** — **AGALERAR.** — **AGÁLOCO.**

AGALLA. Según el Dic., "del lat. *galla*" en todas sus aceps. que son: "Excrecencia redonda que se forma en .... árboles y arbustos por la picadura de ciertos insectos al depositar sus huevos. 2. *Amígdala.* 3. Organo de la respiración, que tienen los peces en aberturas naturales, a entrambos lados y en el arranque de la cabeza...... 4. Cada uno de los costados de la cabeza del ave, que corresponden a las sienes. 5. Arbusto silvestre .... del cual se obtiene *agalla.* 6. *Ecuad. Guizque.* 7. *Veter.* Vejiga incipiente. 8. *Angina.* 9. Roscas que tiene la tientaguja en su extremo inferior. 10. Ánimo esforzado. ú. m. con el verbo *tener*".

Bajo sus aceps. 1ª y 5ª, *agalla* procede puramente del lat. *galla*: excrecencia vegetal causada por los insectos, aunque no siempre mediante picadura como asienta el Dic.; pero, en la 2ª, 7ª y 8ª, concurren a su formación las voces lats. *glans*: bellota, y su derivado *glándula* (*idem*) lo propio que *amygdala*: almendra y la glándula así llamada por analogía morfológica, según lo vamos a ver:

Efectivamente, *glans*, hizo el antiguo fr. *aglan*: cosecha de bellotas; y *amygdala* el baj. lat. de Italia *amándola*: almendra, todo lo cual agrúpase, como se vé, por paronimia y por sinonimia.

Bajo las aceps. 3ª, 4ª, 9ª y 10ª, predomina como radical de *agalla* el lat. *gálea*: yelmo y cresta de gallo, inclusive, naturalmente, las carúnculas, puesto que se trataba de un casco con carrilleras según el mismo Dic. (v. *gálea*); mientras mucho se le asemeja, por cierto, la cabeza del pez con sus agallas y su brillo metálico. Por otra parte, *gáleos*, en gr. y en lat. designaba la lamprea y el tiburón. La 9ª acep. corresponde por semejanza con las agallas del pez; y la 10ª es metafórica de valeroso, por referencia al gallo, al yelmo, y acaso al tiburón, si el antedicho grecolatino *gáleos* concurrió como es probable. La in-

fluencia de "amígdala" en las aceps. 4ª y 6ª, explica su agrupación bajo la común designación de *agalla*.

Pero, en la 6ª de esta misma voz, interviene un elemento completamente distinto.

Según el Dic., *agalla* significa también *guizque* en el Ecuador; es decir palo con un gancho en la punta, y aguijón, conforme lo asienta (v.). El origen de la voz es, aquí, el lat. español *cáia*: bastón, origen de cayado (v.) y forma provincial de *cala* (*idem*) que en unión de otro lat., *agólum*: cayado, engendró los baj. lats. *agálus* y *ágla* (*idem*) cuya concurrencia en la formación de *agalla* no admite lugar a dudas.

Advertiré que en su estudio sobre el castellano del Ecuador, precisamente, Carlos R. Tobar (*Consultas al Diccionario de la Lengua*, Barcelona, 1907) no menciona la acep. de *agalla* que acabamos de considerar, aunque sí las metafóricas de avaricia y codicioso (*agalludo*, v.) que no requieren indagación etimológica, pues equivalen sencillamente a tragaderas y tragón.

AGALLADO. — AGALLADURA.

AGALLÓN. Aumentativo de *agalla*, según asienta el Dic.; mas, para la 4ª acep.: "*gallón*, 2º art.", corresponde una observación pertinente. *Gallón*, 2º art., 1ª y 2ª aceps., indica un regreso etimológico al lat. *galla*: agalla (v.); pero, como se trata de un adorno arquitectónico en forma de festón circular, dicha voz relaciónase con *galón*: cinta, cuya etimología académica —advirtámoslo al pasar— es errónea. Igual cosa sucede con la 3ª acep. de *gallón* (v.).

AGALLONADO. — AGALLUELA. — AGAMITAR. — AGAMUZADO. — AGANGRENARSE. — AGANIPEO.

AGAPANTO. (V. N.). El Dic. no registra esta voz, nombre de la planta liliácea *Agapanthus umbellatus*, corriente en toda América y creo que también en España.

Del gr. *agapé*: amor, y *ánthos*: flor; composición que elogia las bellas flores azules de la planta. Es denominación de Linneo; vale decir que cuenta casi dos siglos.

AGAPE. — AGARBADO. — AGARBANZADO. — AGARBANZAR. — AGARBARSE. (v. *acocharse*: por *garba*, manojo). **AGARBILLAR** (v. *acocharse*: por *gavilla*).

AGARDAMARSE. (v. *acocharse*). "Apolillarse la madera". La formación de *a* y *gardama* que el Dic. asigna a esta voz, refiérese originariamente a *garra* conforme quedó estudiado en el antedicho *acocharse*. Según el Dic., *agardamarse* es voz de Álava donde, lo mismo que en Navarra, la otra provincia vascuence, dicen *gardama* a la carcoma.

Agarrama, a su vez, es sinónimo de *garrama* (v.) bajo la acep. de impuesto y rapiña que corresponde a esta voz (v.): todo lo cual es formación comarcana de *agarrar,* verbo de *garra,* según lo corrobora *garrampa*: calambre, también estudiado en el art. *acocharse* (v.).

AGARENO. — AGARICO.

AGARRADA. *agarradero, agarrado, agarrador, agarrafador, agarrafar, agarrama, agarrante, agarrar, agarro, agarrochador, agarrochar, agarrón, agarrotar* (v. *acocharse*).

AGASAJADOR.

AGASAJAR. Según el Dic., "de *a,* 2º art., y *gasajar.* Tratar con atención expresiva y cariñosa. 2. Halagar o favorecer a uno con regalos o con otras muestras de afecto o consideración. AGASAJO. Acción de agasajar. 2. Regalo o muestra de afecto o consideración con que se agasaja. 3. Refresco que se servía por la tarde".

El anticuado *gasajar*: "alegrar, divertir", procedería a su vez "del germánico *gasalho,* compañero".

Pero no hay tal germánico, que ni siquiera existe en alemán; pues ya veremos que sólo se trata de un baj. lat. concurrente, aunque importante.

El origen de la voz es el ár. *gaschák*: amar, estar enamorado, que el P. Alcalá en su *Vocabulista,* registra como *agáxaq* (pronúnciase *agaschak*): "amar amiga"; forma que, según se vé, resulta la transición al sustantivo y verbo que estudiamos; mientras la primera o clásica, corresponde al anticuado *gasajar,* por supuesto que con jota fr. según lo indica el arábigo-español *agáxaq.*

Por lo que respecta al pretendido germánico de la Academia, *gasálho* y *gasálhio* (*lh* suena elle) significaron en baj. lat. medianería ganadera y también alquiler de granja, arrendamiento, aceps. las dos últimas que engendraron el provenzal *gasalho* (*idem*) y *gasalhá*: granjero en el patuá de Tolosa. Todo lo cual procedió a su vez del baj. lat. *gasa*: cortijo, granja, como éste del lat. *casa* (*idem*). *Agasajar* fué, así, aposentar, hospedar, según se ve en todas las aceps. de las voces portuguesas *agasalhar, agasalho*: agasajar, agasajo.

Esta concurrencia baj. lat. a la formación originariamente ár., indícanos otra provenzal: *agaucha* (pronúnciase *agochá*) voz que significa alegrar, divertirse. Pero, aquí, trátase de otra acep. del antedicho *gasalho,* que es la de cacareo, gorjeo, y también balbuceo, charla, aunque de distinta procedencia: el lat. *cacillo, are*: cacareo, que hizo también los provenzales *gasaiá, gasalhá* (*idem*); mientras el baj. lat. *gasalia*: arrendamiento, medianería, redondea la formación que estudiamos, sin vestigios de procedencia germánica.

AGATA. — AGATIZARSE.

AGAUJA. (s. e. D.) "*León* GAYUBA".

La *gayuba* es una planta ericácea, vale decir un brezo (v.) cuyo nombre, según el Dic., procedería "de *gaya*, vistosa, y de *uva*".

Es de advertir que la voz *agauja*, oriunda de León según la Academia, no figura en *El Dialecto Vulgar Leonés* de Santiago Alonso Garrote. (*Astorga*, 1909). Con todo, no sólo la sinonimia, sino la etimología académica de *gayuba*, están indicando un origen común, que es el lat. *gáudium*: alegre, concurrido por *ajuga*, sinónimo latino de *abiga*: voz que, en la misma lengua, designaba una planta abortiva, al decir de Plinio (*Nat. Hist.*, XXI, 103 y XXIV, 20). La *gayuba* es diurética, propiedad abortiva, por cierto. *Ayuga*, en nuestra lengua, designa, por otra parte, la planta llamada *mirabel* o pinillo (v.) variedad de la *ajuga* lat., a través del baj. lat., donde significó ya heno, hierba segada; todo lo cual indica expansión genérica. Ya veremos otras vinculaciones de dicha voz en la formación que estudiamos.

Volviendo, ahora, a *gáudium*, de ahí, que no del socorrido alto alemán *gahi* de la Academia, procede *gayo* (v.): alegre, vistoso; es decir lo mismo. Por ello, en baj. lat., *gáuda* significó amarillo, dorado, rojo; *gáudo*, tintura en general; *gáudium* y *gáydum*, añil.

La coscoja o encina de la grana: *quercus coccifera*, llamada también encina enana por su aspecto achaparrado de matorral, semejante al de la *agauja*, recibe en provenzal el nombre de *agaus*.

Ahora bien, el apócope de *gáudium*: *gau*, era tan corriente en lat. como la voz misma; y *gayo*: alegre, vistoso, aplicado a los colores vivos o "alegres" por antonomasia, y a la primavera por su alegría floral, lo propio que el original lat. *gáudium*, constituye una regresión por índole, al antecedente gr. *gaío*: contento, glorioso de su fuerza, que forma grupo a su vez con *agauón*: brillante, magnífico, lo cual explica al apócopo lat. *gau* de *gáudium*, y con *aglaia*: adorno, brillo, gloria. Precisamente, *agave*, nombre científico de la pita, es una voz gr. del mismo grupo, que significa "admirable" (v.).

Tenemos, pues, todos los elementos etimológicos de *agauja*, que pronunciada con jota fr., corriente en León hasta principios del siglo XVI, viene a dar propiamente "la *gaya*" o vistosa, puesto que su *a* inicial tiene que haber sido mozárabe, según fué también habitual en dicha región; mientras la concurrencia de *ajuga*, que es nuestra *ayuga*, produjo la metátesis *gayuba*, en la cual la desinencia *uba*, no sólo resulta por intercambio natural de *g* en *v*, sino por influencia de *iva*, que es la *ajuga* lat., y que no está registrada en el Dic. La formación académica *gayuba*: "de gaya, vistosa, y de *uva*", es, pues, errónea

por mitad. Recordaré que *ayuga* fué también voz baj. lat., como lo fueron *gájum* (pronúnciase *gáium*): matorral, y *agulla*: astilla y arista del pino. El sinónimo de *agauja* y *gayuba, aguavilla* (s. e. D.) es otra metátesis, de carácter diminutivo, que congrega los elementos de ambas voces y corrobora los orígenes comunes. La *agauja*, que es un brezo, y la *ayuga*, o mirabel, parecida al pino, según lo indica el nombre de "pinillo" que también lleva, son de aspecto parecido.

Creo que en la formación de las voces estudiadas, ha de haber concurrido también el lat. *zizyphum*: azufaifo, que hizo el fr. *jujube* (metátesis confirmatorias, por lo demás); pues las drupas de todas esas plantas son muy parecidas por su aspecto, gusto y propiedades.

Los elementos derivados de *gáudium*, deben de haber concurrido a su vez en la formación de *agavanza* que puede verse a continuación.

Considero muy probable, asimismo, que de ahí proceda *guayaba*, aunque el Dic. la da por "voz caribe": vaga atribución, que poco significa ni convence, desde que dicha fruta, su árbol: el *guayabo*, y los nombres de ambos dos, son comunes a toda la América del habla. Los conquistadores denominaron por analogía formal muchísimas plantas americanas; y todas las que acabamos de estudiar producen drupas comestibles.

AGAVANZA y **AGAVANZO** (s. e. D.) "Fruto del *agavanzo. Escaramujo*, 1ª y 2ª aceps".

Escaramujo es el rosal silvestre; y resulta singular que en ninguno de ambos casos, el Dic. remita a los sinónimos *gavanza, gavanzo* (v.) o sean las más antiguas formas de la voz, cuya es, según se verá. la etimología ignorada por la Academia. El P. Alcalá registraba ya en 1506, *gavanzo* como sinónimo de escaramujo: "rosal silvestre". (v.).

Llamóse en baj. lat. *garáncia* a la rubia, y por aproximación, al laurel rosa. De ahí derivaron *granza*, sinónimo castellano de la planta susodicha, y *garance*, que además de ser su nombre en fr., designa en la misma lengua el tinte rojo que se extrae de su raíz. Es, así, extraño también que el Dic. se limite a señalar dicha voz fr., lo propio que las baj. lats. *garántia y varántia* (la *t* suena *c*) en el art. *granza* (v.) cuando las dos últimas son, por cierto, sus orígenes. Corresponde, todavía, añadir otro sinónimo baj. lat.: *galántia*, pues la ele suave de esta voz, así como la ve de *varántia*, constituyen otros tantos elementos de la formación que estudiamos.

Por otra parte, en el mismo baj. lat., *gáuda* designaba los colores amarillo, dorado y rojo; *gáudo* significó tintura en general; *gáudium* y *gáydum* fueron nombres del añil: voces todas ellas procedentes del

lat. *gaúdium*: alegría, que daba su epíteto a los "colores alegres" y a la floración primaveral. *Alegría* es también en castellano el nombre del ajonjolí, planta de flores blancas y rosadas como el *agavanzo* (v.). El rosal silvestre, a su vez, es la alegría de los setos y bosques europeos, por donde se ve clara la concurrencia de *gáudium*. Bajo la corriente forma apocopada de esta voz: *gau*, que remonta al gr. *gaío*: glorioso, la concurrencia a la formación que estudiamos, establece un vínculo entre ella y *agauja*, que me parece del mayor interés (v.).

Garántia y *varántia*, sinónimos del baj. lat. *gauda*, proceden directamente de los lats. *gránnum*: grana (v.) y *variantia*: diversidad, variedad, que designaba color en el epíteto *varius*: abigarrado, manchado, por antonomasia.

La coscoja o encina de la grana: *quercus coccifera*, llamada también encina enana por su aspecto, recibe en provenzal el nombre de *agaus*, *avaus*. (v. *agauja*).

Así, pues, *gavanza* fué *garántia* y *galántia* (t suena c) con la terminación *anza* que vemos en *granza*, nombre de la rubia, y la señalada concurrencia de los derivados baj. lats. de *gáudium*; mientras *agavanza* resulta formada por mero arrimo de la *a* prostética o mozárabe. *Agavanzo* concurrió por su parte a la formación de *ojaranzo* en las aceps. sinónimas de esta voz con la adelfa y el rododendro (v.) plantas de flores rojas, al haber sido la primitiva voz *garancio*, *garanzo*, *gavanzo* en la transición baj. lat.

AGAVE. — **AGAVILLAR** (v. *acocharse*). **AGAZAPAR** (v. *acocharse*). (*Las veintidós voces que siguen, sin observación*).

AGIO. Según el Dic. "del ital. *aggio*. Beneficio que se obtiene del cambio de la moneda o de descontar letras, pagarés, etc. 2. Especulación sobre el alza y la baja de los fondos públicos. 3. *Agiotaje*, 2ª acep". Pero esta última voz, que es sinónima, procedería ya "del fr. *agiotage*". *Agiotador* y *agiotista*, son meros derivados.

Ahora bien, en ital., ganancia, ventaja comercial o de cualquier género, es *vantággio*, lo cual significa literalmente acción de vender, como se ve con mayor claridad aún en nuestra voz *vent'-aja*: ambas procedentes de los lats. *véndita*: cosa vendida, venta, y *ago*, *ágere*: hacer, realizar, tratar. *Agio*, como *agiotaje*, son, pues, meras antonomasias de este verbo, cuya conjugación: *agi*, está visible en el fr. *agir*: hacer en general, proceder, y en el anticuado castellano *agir*: "demandar en juicio" (v.). *Ventaja*, que antiguamente fué *ventaje* (v.) explica por simetría la forma *agiotaje*, sin necesidad de recurrir al fr. Ahora mismo, dícese en la Rep. Argentina *vendaje* al surtido de cosas menudas,

especialmente golosinas: acep. que falta en el Dic., para el cual dicha voz significa solamente (2º art.) paga por comisión y "yapa o adehala" (v.) todo lo cual concurre, sin embargo, como se vé. La etimología de *vendaje*, que el Dic. asienta correctamente, es el anticuado *venda*, contracción de otro: *véndida*, procedente del antedicho lat. *véndita*: venta. En el art. *aventaja* está señalada la concurrencia etimológica de los elementos baj. lats. que concurrieron a la formación de *ventaja*.

(*Las dieciseis voces que siguen, sin observación*).

AGNADO. Según en Dic., "del lat. *agnátus*, p. p. de *agnasci*, nacer cerca. Dícese del pariente por consaguinidad respecto de otro, cuando ambos descienden de un tronco común de varón en varón".

Sencillamente del lat. *agnátus*: pariente paterno.

Leopoldo LUGONES.

CARTILLA DEL SILENCIO

(Adoptada por el Congreso contra el Ruído)

El obrero, el empleado, el escritor, el artista, el maestro, el profesor, etc., deben buscar descanso en los sitios silenciosos, a fin de que la excitación nerviosa adquirida en las horas de trabajo, sea reemplazada por la sedante acción del silencio.

Mayor rendimiento y menor cantidad de errores se producen cuando el trabajo se realiza en sitios donde no se oyen ruidos molestos.

Para llegar a la supresión de los ruidos inútiles, debemos buscar en la potencia de la buena educación la virtud de hacer comprender al pueblo que con gritos, los sonidos estridentes, los ruidos intolerables, se atenta contra la salud del hijo en formación, de la madre, del adulto, del anciano, de los enfermos.

En la cultura del pueblo es donde se hallará la fuerza indispensable para combatir la ignorancia, pues es la antorcha del saber que alumbra la razón y hace ver la importancia de la maldad.

Decir al pueblo todo el mal que le hacen los ruidos molestos o no y pedirle que diga los perjuicios que causan a la salud, es patriotismo bien entendido, es obra santa a que todos debemos contribuir.

El constante e inconsciente esfuerzo que se hace cuando la labor mental o física se realiza en un medio en que se oyen fuertes ruidos, hace que el sistema nervioso se debilite y el paciente se ponga neurasténico.

El sonido inarticulado y confuso que llamamos ruido, puede ser dañoso por la mayor o menor intensidad del sonido, por su continuidad, por la monotonía, por lo agudo, por el tono de tristeza, obrando, en consecuencia, sobre nuestros nervios de modo diverso, según nuestra naturaleza o estado de ánimo.

Todos debemos cooperar en la acción oficial, haciendo saber a los representantes de la autoridad la existencia de un ruido innecesario, como ser el escape libre de los automotores, el rechinar de los

frenos, el chirriar de las máquinas o ruedas de carros, el chillar de los altoparlantes, el desagradable ruido del riel cuando le falta engrase, el crujir de la carrocería de los coches de tranvía y ferrocarril, el mortificante grito del pregonero de diarios, el embrutecedor sonar de los receptores de radio.

La sensibilidad del oído no es igual en todas las personas, ni los sonidos obran de igual manera en el órgano auditivo.

Respetar la tranquilidad de nuestros vecinos, es respetarnos a nosotros mismos poniendo de manifiesto nuestra buena educación.

Los ruidos obran en tal forma sobre los nervios de los enfermos, que las autoridades, conocedoras del mal, construyen los hospitales alejados de los sitios bulliciosos.

Interrumpir el sueño de las personas que duermen, es peor que suspender la comida al hambriento.

Los ruidos fuertes obran en forma desfavorable sobre el organismo de los niños, habiendo los médicos comprobado que en muchos casos a ello se debe la falta de crecimiento normal.

En los casos de conversaciones agitadas, en que se alza demasiado la voz, es tal el desgaste de energías vitales que hay que recurrir a un sitio silencioso para readquirir la tranquilidad, pero el daño al organismo subsistirá.

Las personas expuestas a los ruidos, sufren más o menos daño del cual se apercibirán o no de inmediato, pero que con el tiempo lo sentirán.

No es posible concentrar el pensamiento cuando el ruido lo distrae y si nos esforzamos por formarnos idea de algo, lo haremos en perjuicio de la potencia del alma en virtud de la cual se conciben las cosas, se las compara y se las juzga.

En las personas predispuestas, los ruidos causan excitaciones de tal gravedad que, a veces, llegan a provocar transtornos mentales.

Pensemos en los que deben trabajar de noche y no turbemos su sueño diurno con ruidos innecesarios. Los enfermeros, tipógrafos, panaderos, periodistas, médicos, parteras, el personal policial, los bomberos, etc., necesitan descansar y solo lo harán bien cuando no lleguen a ellos los ruidos molestos.

La salud y la tranquilidad reclaman que se eviten los ruidos molestos en los establecimientos públicos, en las calles, fábricas, casas de comercio y hasta en las casas de familia.

La buena educación nos obliga a no molestar con ruídos innecesarios y si así lo hacemos de ahí nace el derecho de exigir que nuestros vecinos tampoco lo hagan.

Uno de los remedios más eficaces como reconstituyente, es sin duda el silencio y por eso los médicos le prescriben y los higienistas aconsejan vivir fuera de los centros poblados.

La salud pública reclama de cada uno y todos que nos hagamos su vocero pidiendo que no se hagan ruidos inútiles y no sólo esto, sino que también nos convirtamos en educadores del pueblo, lo que redundará en bien del pueblo.

El admirable progreso que notamos en la Capital y que todo hace prever que continuará acentuándose, autoriza a creer en un aumento continuado de los ruidos necesarios o no; en consecuencia debemos inculcar en la población el convencimiento de que es necesario suprimirlos o minorarlos y esto por la vulgarización de los conocimientos que poseemos sobre los perjuicios que causa el ruído.

Los efectos fisiológicos del ruido se hacen patentes si observamos a grupos de obreros al terminar la tarea, pues notaremos mayor cansancio en los que trabajan en talleres en que se oye mucho ruido, que en los que lo hacen en sitios silenciosos.

Los efectos psicológicos de los ruidos, se hacen notar en forma bien visible; vemos que tanto los que trabajan mentalmente como los que lo hacen corporalmente, dejan la labor en un estado de ánimo nada halagador, con displicencia, bien manifiesta, se hayan o no apercibido de los ruidos; se muestran descontentos de la producción y a causa de ello se les ha alterado el carácter, es decir dos efectos perjudiciales a la salud.

Será tanto más grata nuestra permanencia en un sitio cualquiera, cuanto menor sea el ruido que se produzca a nuestro alrededor.

Las eminencias médicas que por años han llevado a cabo trabajos de investigación sobre los daños causados a la salud por el ruido, han aconsejado a las autoridades en el mundo entero la reglamentación de los ruidos imprescindibles y la supresión de los sonidos estridentes, sean ellos agudos, desapacibles o chirriantes.

El niño en formación en el claustro materno, sufre por la imprevisión o la ignorancia de los padres que toleran que alrededor de la madre se hagan ruidos que puedan influir en la salud del hijo.

La parturienta debe adoptar medidas de precaución para que no lleguen a sus oídos ruidos molestos en los momentos del alumbramiento.

El obrero, el empleado, el escritor, el artista, el maestro, el estadista, el investigador, todos los que procuran descansar, dar intermisión a la fatiga o al trabajo, deben hacerlo en sitios silenciosos, a fin

de que la excitación nerviosa adquirida durante la acción, sea modificada en bien por la facultad sedante del silencio.

Tanto en los talleres como en el laboratorio o en el bufete, mayor será el rendimiento y menor la importancia de los errores cuando se trabaja en medio del silencio, que cuando las personas están obligadas a aguantar ruidos fuertes o simplemente molestos.

Si se compara el grado de cansancio de los que han trabajado en sitios silenciosos, con el de aquellos que están forzados a aguantar ruidos que molestan, se comprenderá los perjuicios que estos causan a la constitución y naturaleza corpórea, es decir, a la salud.

Los efectos psicológicos producidos por los ruidos molestos se hacen patentes al observar el pésimo estado de ánimo en que se ponen los que están obligados a soportarlos, lo que también se traduce en menor producción mental y alteración del carácter.

En las personas predispuestas a ello, los ruidos causan excitaciones que alcanzan tal gravedad que llegan a provocar trastornos mentales.

Es mucha y muy perjudicial la influencia ejercida por los ruidos sobre la mentalidad, si bien ella pasa desapercibida debido a que obra lentamente.

Si bien en el estado de sueño la persona, su espíritu no se halla en condiciones de reconocerse en sus atributos esenciales, aquel no es tranquilo si los ruidos llegan a ella y aun cuando le parezca no oirlos.

Es tan sensible el cerebro a los ruidos, que hasta cuando varias personas hablan a la vez y a gritos se siente "mareado", es decir turbado.

El trabajo mental se efectúa con dificultad cuando el ruido lo entorpece y la producción es superior cuando el silencio reina.

El desgaste físico es menor cuando la labor se realiza en un sitio silencioso, con la particularidad a señalarse de que la eficiencia del esfuerzo se acentúa.

No todas las personas sienten por igual la perniciosa influencia que ejercen los ruidos, pero fatalmente todas han de experimentar sus malas consecuencias sobre el organismo.

Es tanto mayor la eficiencia del trabajo, cuanto menores sean los motivos de distracción o las molestias causadas por el ruido.

Anular o aminorar los ruidos, es contribuir a mejorar las condiciones en que trabaja el operario, el artista, el maestro, el estudiante, el literato, el investigador.

Los efectos psicológicos producidos por el ruido molesto son tanto o más perjudiciales que los físicos.

Todos podemos comprobar la influencia perniciosa de los ruidos molestos, bastando para ello que observemos el estado de nerviosidad en que se pone una madre cuando sus hijos "hacen barullo", no bastando a disminuir su enojo el saber que son sus hijos queridos los causantes del ruido.

No es posible comprender lo que se lee, si se producen ruidos, como no es posible concentrar el pensamiento al meditar, si un ruido molesto distrae la atención.

El médico ordena que se haga silencio alrededor del enfermo, porque los ruidos, molestándolo, excitan su sistema nervioso y obran como elemento perturbador.

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA (*)

III. — Quinto grado

PERIODO: parte colonial (1490-1809).
ORIENTACION: razonamiento. — Causas y consecuencias.

Principios generales: Por su contenido es en este programa donde se nota con más evidencia la reacción que significa este ensayo, sobre los programas vigentes. Las razones por las cuales asigno la parte colonial a este programa, ya se han indicado; recordaré solamente que ella es la base para la historia revolucionaria, que se estudiará en 6º grado.

Ya vimos al hablar del programa de 3º, que no es posible hacer en ese grado, no sólo una historia razonada, sino tampoco una correcta agrupación de hechos para dar una visión clara de un acontecimiento trascendente. La cronología está de por medio. Hay episodios políticos que tienen conexión necesaria con otros militares, económicos o sociales, que no se pueden agrupar tampoco con aquellos por diferencias de época. Y en 3er. grado se impone un criterio cronológico para evitar al niño confusiones.

En 5º grado, en cambio, las *series históricas* quedan bien diseñadas. El niño tiene ya condiciones para comenzar a razonar, en un grado más o menos homogéneo, si tomamos el nivel medio de capacidad individual. Así, los hechos pueden presentársele en su carácter más complejo, y no en el esquema inexacto, en muchos casos, que nos vemos obligados a exponer en 3er. grado. El mismo gusto del niño evoluciona, y ya los "ruídos" que tiene sobre política actual, le inducen a mirar con más interés la parte política también de los hechos históricos. No

(*) Continuación de los artículos publicados en los números 716, 720 y 722 de esta revista.

quiero decir que los mire con mejores ojos que los episodios aventureros: pero los va acercando más.

Son dos aficiones distintas: corresponde, pues, encauzar al niño hacia la más provechosa, tratando de eliminar poco a poco la otra. Vamos hacia el aspecto más abstracto, que puede aprovecharse bien en 5º grado. Todo dependerá de la ilustración suficiente.

Por estas mismas causas se notará una diferencia importante entre los programas de 3º y 5º grado. La conquista es tema principal en el 1º. Las expediciones exploradoras de Solís, Caboto, Magallanes, Ayolas, Irala, etc. irán más o menos en detalle para alumnos de 3er. grado. En 5º se toma más rápidamente esa faz aventurera: se busca la política, la económica de los mismos hechos, porque en eso está precisamente la seriación lógica de los acontecimientos. En 5º grado los hechos deben ir perfectamente encadenados. En 3º, lo repito, aún a riesgo de no dar verdad histórica en contados casos, se sacrificará la relación a la claridad.

DESARROLLO DEL PROGRAMA

I. — *El momento histórico del descubrimiento de América*

Clase 1. — a) Las cinco partes de la tierra, y sus relaciones hasta el siglo XV. Relaciones de Europa con Africa y Asia. América: los viajes normandos en el siglo XIII. Relaciones entre el norte de América y de Europa. Ignorancia de esos viajes en el resto de Europa. Olvido de los viajes normandos.

b) Europa y las Indias Orientales. El lujo oriental introducido en Europa. Las perlas y especias de la India. Primeros viajes europeos a la India. Marco Polo (siglo XIII). Influencia en el comercio de Europa con Oriente.

c) Las rutas comerciales con Asia. El avance de los musulmanes. Interrupción y peligro del comercio con Oriente, por la ruta del Mediterráneo (única conocida). Caída de Constantinopla en poder de los musulmanes (1453).

Nota: Los conocimientos de esta clase se impartirán aprovechando y ampliando las nociones sobre el globo terrestre, que los alumnos tienen de 4º grado.

Clase 2. — Idea sobre la circunnavegación de Africa. Primeros esfuerzos por ese camino. Los viajes portugueses por la costa de Africa. Causa: los avances musulmanes que cortaban el camino a la India. Vasco de Gama: su viaje hasta la India. Establecimiento de los portugueses en Africa y la India. Caracteres de esa ocupación. Otros viajes

portugueses: las islas del Océano Atlántico y sus leyendas. Necesidad de buscar nuevos horizontes geográficos.

Clase 3. — Estado del mundo europeo en el último tercio del siglo XV. Inglaterra y Francia. Su atraso económico en ese momento histórico. Preocupación comercial de Inglaterra, a fines del siglo XV. Italia: la separación de sus estados. Poder marítimo de Venecia y Génova. Los marinos italianos en las otras naciones. España: su lucha contra los moros; final de esa lucha, división en reinos independientes, y unión por el casamiento de Fernando de Aragón e Isabel de Castilla. Los fueros de los estados españoles: falta de unidad política. Fomento del tráfico mercantil. Los marinos de Palos, San Lúcar, etc. Dominio en el Mediterráneo. Florecimiento industrial de la España del siglo XV. El pueblo y la nobleza. Portugal: actividad comercial. Los marinos de Portugal y las tierras fabulosas del océano.

Notas sobre las clases 1, 2 y 3. Estas clases se refieren al momento histórico del descubrimiento de América y llevan en sí la tendencia a encarar el descubrimiento en la forma moderna que señala la crítica histórica mejor fundada. (1). Esto es importante, ya que las modificaciones a que han dado lugar esos estudios, en el conocimiento de la génesis del descubrimiento de América, no son de simples detalles sino fundamentales, por lo cual considero necesario hacer una síntesis del concepto capital. La tradición ha dado siempre como mira de Colón, al emprender su viaje, el hallazgo del camino a las Indias Orientales, navegando hacia occidente, y hasta se llegó a colocar en la mente de Colón profundos conocimientos cosmográficos, y hasta una teoría sobre la redondez de la Tierra. Después de las demostraciones concluyentes del historiador Henry Vignaud, la tradición ha pasado al terreno de leyenda, pues el objetivo del viaje de Colón, no fué otro que el de buscar islas desconocidas en el Océano, objetivo que fué también el de numerosas expediciones portuguesas en el mismo sentido (aunque de menor aliento).

Ahora bien, el asunto es importante, porque precisamente las Indias eran el objetivo portugués en la época, en sus viajes por las costas de Africa y no llegaron a ellas sino dos años después que Colón a América. Vale decir que el problema tiene sus reflejos en la cuestión de límites coloniales de las dos naciones, y si por razones de verdad histórica pudiéramos aún pasar por alto esta rectificación (que todavía no ha pasado a los textos escolares) no podemos hacerlo, en cambio por razones de lógico encadenamiento de los hechos.

A pesar de esto, es decir, de que el descubrimiento de América no tuvo por objetivo las Indias Orientales, no podemos dejar de lado la enseñanza de ese problema de llegar a las Indias, porque está vinculado a las consecuencias del descubrimiento y forma parte de los viajes portugueses, cuyo conocimiento es más necesario.

---

(1) Estimo que la última palabra al respecto, la ha dicho hasta hoy el historiador Vignaud, en las siguientes obras: 1. "Histoire critique de la grande entreprise de Chistophe Colomb" (París, 1914, 2vol.) 2. Le vrai Chistophe Colomb et la legende" (París, 1921, 1 vol.) Además merecen tenerse en cuenta los siguientes trabajos complementarios: Altolaguirre y Duvale: "Cristóbal Colón y Toscanelli (Madrid, 903). Harrisse (Henry) "Chistophe Colomb". Carbia (R. D.) 'La carta de navegar de Toscanelli (Bs. As. 1933).

Esto en general, sobre los primeros tópicos. Respecto a la primera clase, diré que me ha parecido conveniente empezar el programa con algunos conocimientos sobre las relaciones geográficas de la época, haciendo ver a los alumnos que existía en el siglo XV una manifiesta inquietud por ampliar el campo de la raza blanca. En el segundo, tomo los viajes portugueses, que generalmente se descuidan, siendo en cambio de importancia para las relaciones coloniales de América. Es evidente que tratándolos antes del descubrimiento, incurrimos en un desorden cronológico, necesario, sin embargo, para no interrumpir luego la ilación de los hechos, al comenzar el descubrimiento. Es el concepto de la **serie histórica**, de que hablé en un principio. Los viajes portugueses y el viaje de Colón, son dos series históricas **distintas**, porque según ya vimos, sus objetivos eran también distintos. Lógico es entonces que después de hablar de rutas comerciales a las Indias (clase 1), sigamos enlazando asuntos con los viajes portugueses por Africa.

En la clase 3ª hay otros tópicos necesarios: conocimientos generales sobre la civilización europea del siglo XV, y la situación política de sus estados; solo así se comprenderá bien el carácter de la conquista de América; y esto se ha sacrificado casi siempre en la enseñanza, para dar más valor al detalle de las expediciones. Hablando de Portugal, al final del tópico, me refiero a los viajes por el Océano en busca de tierras fabulosas; y ahí comienza la nueva **serie histórica**: la del descubrimiento de América. Por eso he reservado el punto al final de la clase, pues en la siguiente se empieza con el descubrimiento. Así se consigue la unidad necesaria para el conocimiento claro.

II. El descubrimiento de América

Clase 4. — Cristóbal Colón: su lugar entre los marinos del Mediterráneo y del Océano. Sus escasos conocimientos científicos. Su práctica como navegante. Su vida entre los navegantes portugueses de Lisboa. Interés de Colón por las tierras desconocidas del Océano. ¿Tuvo noticias de algún lejano descubrimiento hecho por un portugués en el Océano? Proyecto de un viaje hacia esas tierras. Presentación a Portugal. Rechazo a causa del fracaso de otras expediciones portuguesas análogas. Presenció a España, y rechazo por la Junta Cosmográfica, dada la poca base del proyecto. Protección de Medinaceli. Nuevo rechazo. La Rábida y Fray Juan Pérez. Relaciones con Martín Alonso Pinzón; conocimientos de este marino: su superioridad práctica y el respeto que merecía en España. Nueva presentación a Castilla. Ayuda de la Reina de Castilla. Capitulaciones, señalando especialmente las condiciones en que iría Colón a la búsqueda de nuevas tierras: virreynato vitalicio y hereditario. La expedición. El viaje. Influencia de Pinzón. Descubrimiento. Nuevos viajes. Determinación geográfica de las tierras halladas. El error de Colón: su creencia (posterior al primer viaje), de haber tocado las Indias. Ideas indiscutibles en la época, sobre la redondez de la Tierra.

Nota: Parecería demasiado extensa por el detalle de cada hecho. Pero mi intención es que no se haga crónica de hechos que no son sino legendarios. De ahí que me haya visto obligado a hacer sumamente analítico el programa en esta parte, a fin de dejar delineado exactamente lo que se ha de enseñar. La crónica pintoresca de la vida del descubridor, ha quedado en 3er. grado. Aquí nos referimos más que al descubridor en sí, a la evolución de su proyecto y su empresa.

Clase 5. — Consecuencias del descubrimiento de América. Los viajes españoles a América y los portugueses al Africa. Concesiones papales a Portugal, sobre el dominio de Indias. Idea errónea sobre la situación geográfica de América, en las Indias Asiáticas. Pretensiones de Portugal, como consecuencia lógica. Conferencia de arreglo. Bula de Alejandro VI: acepta el error de que América pertenecía a las Indias. El tratado de Tordecillas — viaje de Cabral, con el fin de ocupar parte de las tierras descubiertas: descubrimiento y ocupación del Brasil. Otros viajes portugueses; Vespucio, como primer propagador del conocimiento de que las nuevas tierras formaban un nuevo continente y no tierras asiáticas. Consecuencia lógica: el nombre de América. Nuevos aspectos de la cuestión entre España y Portugal, a raíz del nuevo concepto.

Clase 6: Consecuencias políticas y económicas del descubrimiento en Europa: a) Engrandecimiento colonial de España y Portugal. b) Inglaterra y Francia hacia nuevos horizontes. Brevísimas noticias sobre exploraciones en América del Norte. c) El afán aventurero. Expediciones precarias y expediciones clandestinas. Desastres expedicionarios. Consecuencia: creación del Pilotazgo Mayor en España y de la Casa de Contratación. d) Decadencia industrial de España por el afán aventurero. La obsesión de los metales preciosos.

Notas a las clases 5 y 6: Para conocer cómo se repartió América y cuáles fueron para los europeos las consecuencias de la aparición del continente he intercalado estos dos tópicos, que también merecen en programas y textos dedicación inferior. Lo que más interesa es, indudablemente, la cuestión entre España y Portugal, cuyas proyecciones llegan hasta la independencia del Uruguay. Y dentro de ellas, un hecho bien aclarado por la crítica histórica, y que sin embargo tampoco está aún en los textos: el viaje de Cabral, que no fué obra de la casualidad en su llegada al Brasil, sino perfectamente calculado por los portugueses (1). Coloco también aquí referencias del descubrimiento y colonización de América del Norte. Esto responde al carácter americanista que debe tener también la historia en 5° grado, lo que está en concordancia con el programa de geografía. Si se estudia América del Norte en las primeras clases del año, debe ser de interés para los alumnos conocer el origen de los pueblos que la habitan, su religión, su lengua, su gobierno. La clase 6 termina con referencias

---

(1).—La demostración la han hecho hace pocos años los mismos portugueses, con papeles de sus archivos. Ver: "Historia da colonizaçao portuguesa do Brazil" (En publicación — Publicación oficial de la Corona).

al objetivo inmediato del conquistador del siglo XVI: los metales preciosos. Siguiendo siempre el plan de unir los asuntos, este sirve de introducción al estudio de las razas que poseían esos metales (indígenas), materia de la clase séptima, que continuará con la leyenda del "Rey Blanco", derivada del conocimiento de los Incas, y que a su vez encabezará los conocimientos de la conquista del Plata con la del Perú: otra gran serie histórica.

Clase 7: La población americana en la época del descubrimiento: a) Los aztecas; caracteres principales. Hernán Cortés. b) Los incas: caracteres principales: influencia en la colonización americana. c) Los indígenas en nuestro país. Distribución geográfica y caracteres principales. Guaraníes y diaguitas; diferencia de cultura. Influencia de esas diferencias y del factor geográfico, en la colonización española. d) El problema del indio. Los negros.

Nota: Abarca muchos tópicos por cierto. Pero precisamente está de lado el detalle pintoresco que se dió en tercer grado. Se tiende a dar conocimiento al alumno del distinto carácter que tendrá la colonización en diversas partes de América, por causas de las civilizaciones indígenas, en primer lugar. Por eso señalamos dos imperios: incaico y azteca, orígenes de dos virreynatos: peruano y mejicano.

III. — Exploración y conquista

Clase 8: Viajes de exploración en las costas de América del Sud: ambición de España por los territorios de las Indias. Relación con el conflicto con Portugal. Viajes españoles de Solís y Magallanes (someramente).

Clase 9: La leyenda del *Rey Blanco*. Alejo García, primer explorador del Paraguay, llega a Alto Perú (1525 más o menos). Noticias de los Incas (Rey Blanco). Vuelta y muerte de García. Noticias recibidas por sus compañeros quedados en Santa Catalina. Expedición de Caboto: noticia sobre Alejo García. Fábula de las riquezas del Plata. Entrada en el Plata y búsqueda del camino al Perú. (1). Expedición de Diego García. Regreso y término de estas expediciones. Resultados: noticias sobre los territorios incaicos y nuevo afán de penetración.

Notas a las clases 8 y 9: A fin de conseguir la lógica orientación que no confunda al niño el tópico de la clase 8 debería ir antes, para no interrumpir la ilación en lo que se refiere a la conquista por la búsqueda de metales en América. Los viajes de Solís y Magallanes, están en realidad fuera de esa serie. Pero si los ubicamos en otro lugar, cronológicamente estarán mal. De ahí que la ordenación se resienta aquí un poco, por necesidad. Es lo que también se notará en otros tópicos, pero que es consecuencia de la complejidad del fenómeno his-

---

(1).—Suprímase la leyenda de Lucía Miranda.

tórico. De ahí que elija en este programa con criterios distintos, esa ordenación. Con criterio cronológico a veces, y con criterio ideológico otras.

En la clase 9 tocamos un punto explicado en 3er. grado. Pero mientras allí nos referíamos al viaje de Alejo García, en los sufrimientos que debió soportar la expedición, aquí tratamos de dejar bien precisado en qué forma tuvieron los españoles que vinieron luego, noticias sobre el territorio de los incas; es esa la causa verdadera del interés de la exploración española por el Paraná, iniciada por dos expediciones desviadas de sus rutas también por esa causa: las de Caboto y Diego García. Por eso reúno las 3 en esta clase.

Clase 10. — Pretensiones portuguesas en el Plata. Peligro para España. Consecuencia: capitulaciones con Almagro, Mendoza, y Camargo. Delinear bien las regiones de cada uno, especialmente la de Mendoza (sin detalles). Fundación de Buenos Aires. Penetración del Paraná: otra vez la leyenda del Rey Blanco. Ayolas e Irala: penetración hasta el Paraguay y fundación de la Asunción. Muerte de Ayolas y gobierno de Irala. Caracteres del adelantazgo.

Nota: Otro punto que en 3er. grado no se toca, es el de las capitulaciones para el reparto de la colonización española, en el territorio de nuestro país, ya que no es imprescindible para una crónica elemental. En cambio, en 5º grado es necesario su conocimiento para entender mejor la penetración peruana y su conflicto con la corriente colonizadora del litoral argentino.

También creo necesario intercalar en este tópico ligeras referencias a la conquista del Perú por Pizarro, para relacionarla cronológicamente con las expediciones de Ayolas e Irala.

Clase 11. — Los adelantados Alvar Núñez y Juan de Sanabria. Gobierno (en propiedad) de Irala. Régimen de las encomiendas: su origen y su necesidad en ese momento histórico.

Nota: Merece especial atención el estudio del régimen de las encomiendas, y es él una ocasión para decir algunas palabras sobre la política española en materia de colonización americana. El concepto generalmente vertido en los textos, es el de que la colonización fué brutal para el indígena, y esto, unido a los muchos desaciertos que se asignan gratuitamente a la política colonial española, (además de los que realmente tuvo), crea en la mente del alumno una marcada animadversión hacia el gobierno español: esto se traduce luego, al hablar de las luchas de la independencia, en una franca antipatía por todo lo que fuera español en la época. Y el concepto, es a mi entender, exagerado y antihistórico. ¿Por qué mantenerlo, pues, precisamente hoy que es casi necesario fomentar el hispanoamericanismo? Ciertamente que la instrucción que se da al niño en esos hechos, contribuye poderosamente a crear un ambiente contrario a todo lo español. Y repito, que eso, aparte de no estar dentro de nuestro interés nacionalista, tiene una base falsa en muchos puntos.

Tratando las encomiendas, pues, se puede comenzar a desvirtuar esos errores. Se acostumbra a generalizar al referirse a ellas, diciendo que fueron un sistema bárbaro y de exterminio indígena. Pero se olvida que la colonización española, aún fundándose en los mismos procedimientos legales, varía mucho según las regiones y según los gobernantes encargados de aplicarla. Y refiriéndonos especialmente a nuestro país podemos afirmar que en lo que dependía

de las autoridades centrales, superiores a los gobernadores, se tendió siempre a reprimir los abusos de los encomenderos. Las implantadas por Irala no fueron tan abusivas y dado el estado salvaje del indígena, el sistema resultó a veces una protección.

En Tucumán es verdad que las organizadas y reglamentadas por Abreu se realizaron en condiciones inhumanas: pero esas precisamente, fueron desaprobadas por las autoridades peruanas. Por otra parte, los abusos se cometieron por los conquistadores en muchas regiones y no debemos imputar el mal al gobierno español, ya que este mismo les puso coto más tarde con las ordenanzas de Alfaro.

Clase 12. — Gobierno de Francisco Ortiz de Vergara. Zárate y Cáceres. Garay y la ciudad de Santa Fe. Nuevos intentos de relación con el Perú: el establecimiento español en esa región (Pizarro). Pretensiones peruanas sobre las regiones del interior: referencia a la capitulación de Mendoza. Breve Gobierno de Zárate. Garay Gobernador. Fundación de Buenos Aires. Torres de Vera y Aragón.

Clase 13. — Las corrientes colonizadoras del Perú y de Chile. Conquista del Tucumán por los peruanos y de Cuyo por los chilenos, haciendo referencia al establecimiento español en el Perú y en Chile. La Patagonia y la capitulación de Camargo. Estado y conquista retardada de esta región.

Notas a las clases 12 y 13: Se establecen en esta parte las relaciones entre la colonización del litoral y la del centro y norte del país. A estas dos últimas debe dedicárseles especial atención para que se comprenda más tarde en qué condiciones económicas se desarrolló el interior del país.

Clase 14. — Carácter de la conquista española en América, recapitulando la primera parte de la conquista. Concepto del gobierno español. La dinastía de los Austrias: su tendencia política e influencia en la conquista americana. Las colonias como patrimonio originario de Castilla. Carácter particular de la conquista en el Río de la Plata. Importancia de la penetración peruana en las provincias del norte y centro argentino, para el desarrollo de la vida de estos pueblos. Los medios de vida: la agricultura, la ganadería y la minería: origen y desarrollo. Diferencias geográficas y sociales entre el litoral y el interior del país.

Nota: Al hablar en general del programa del 5º grado, hacía notar la importancia de relacionar la colonización de América con los cambios políticos ocurridos en España. El programa se orienta en torno de esa idea, y es así cómo después de referirme en los tópicos anteriores a la conquista y colonización de nuestro país durante el siglo XVI, me parece necesario recapitular eso y observar qué principios de gobierno dirigían el sistema. Es el principio que se mantiene a través de los siglos XVI y XVII, que forma el plan político colonial de la dinastía autriaca. Por eso, dedico el tópico 14 a observar ese sistema en España y en América, para hacer notar luego el súbito cambio y la reacción operada en el siglo XVIII, producto del cambio de dinastía. Esto es destruir el concepto general que hasta hoy se ha dado a la enseñanza, presen-

tando el período colonial como único y refiriéndose a la política colonial española como un principio casi único también, desde el siglo XV hasta el XIX. Y en un programa de **civilización** argentina, como creo deben ser en su unión los del 5º y 6º grado, tal error no puede subsistir: la revolución, no quedaría bien explicada pues ella está dentro del proceso que determinan las reformas borbónicas, en el siglo XVIII. Por eso divido la época colonial en dos partes, tendiendo a la dirección política de la conquista y colonización:

Siglo XVI y XVII	Dinastía Austriaca: Carlos I, Felipe II, Felipe III, Felipe IV, Carlos II.
Siglo XVIII y principios del XIX	Dinastía Borbónica: Felipe V, Fernando VI, Carlos III, Carlos IV y Fernando VII.

IV. — *La colonización*

Clase 15. — El siglo XVII y la colonización española en los territorios del Plata. Organización del gobierno, después de Garay. Dependencia general del virrey del Perú. División en 4 regiones: Río de la Plata, Tucumán, Cuyo y Patagonia: dependencia y estado de cada región. El gobierno de la región del Plata: su nueva división: Río de la Plata y Guayrá. Límites de estas gobernaciones. Importancia histórica de esa división. Hernandarias en el gobierno de la provincia del Río de la Plata.

Clase 16. — La colonización religiosa en Tucumán y en las misiones del Paraguay. Caracteres de la colonización jesuítica del Paraguay. Comparación con el régimen de las encomiendas. Destacar la importancia de cada una en su momento histórico.

Clase 17. — Estado general de las colonias españolas en el actual territorio argentino, a fines del siglo XVII. La agricultura, la ganadería, la minería, el comercio. Importancia del Alto Perú como región integrante de la colonia del Plata: los metales. Dependencia económica del Perú. El anhelo de la región tucumana por buscar salida al Atlántico. Comercio con Brasil y con Africa. Las clases sociales en esa época (en Buenos Aires y en el interior). La edificación, las costumbres (en Buenos Aires y en el interior).

Clase 18. — Las autoridades coloniales en España y en América, hasta fines del siglo XVII. El rey en la dinastía austriaca. El Consejo de Indias. La Casa de Contratación de Sevilla. Las leyes. Virreyes y Gobernadores. Audiencias y Cabildos. Dejar bien establecido el concepto de la división de atribuciones: legislativas, ejecutivas, judiciales. Las autoridades instaladas en el territorio del Plata.

Notas a las clases de 15 a 18: En el punto anterior se examinó la vida en general de las colonias y especialmente en las del Plata, durante el siglo XVI

y principios del XVII. En esta, siguiendo otro paso de la evolución política, se toma el siglo XVII, mostrando ya los defectos que encerraba la dependencia de las regiones del Plata, del virreynato del Perú. Y completando la visión general del siglo, he incluído en el tópico 16 la colonización religiosa, para compararla con las encomiendas, aún vigentes en esa época; en el 17, el estado social y económico a fines del mismo siglo, y en el 18 la organización política general. Esto es también muy necesario, pues las autoridades coloníales cambian mucho durante el siglo XVIII, por el nuevo concepto de gobierno. De ahí que sea necesario que los alumnos conozcan el concepto de esas autoridades, para entender luego la trascendencia de las reformas borbónicas, especialmente en el Plata.

Respecto a la visión económica y social de las colonias del Plata, que coloco en el punto 17, es un asunto también generalmente descuidado, y que considero fundamental en un curso como el que proyecto. (1).

———

Dejando la clase 18, entramos al estudio del siglo XVIII en España y en América. Este siglo merece especial atención, porque en él, se va preparando el movimiento que se produce en el siglo XIX. No me refiero solamente a la revolución política, con raíces también en acontecimientos de historia externa, sino también a la social, a la económica y cultural que representa el movimiento de 1810. No es de extrañar, entonces, que le dedique 10 clases de enseñanza, en las que la crónica de hechos no forma la parte más importante, sino el análisis de tendencias políticas y evolución cultural.

V. — El siglo XVIII

Clase 19. — El siglo XVIII en España y en América. La dinastía borbónica y su nuevo concepto de gobierno colonial: la unificación del reino y el estudio de las condiciones americanas, geográficas y sociales. Ejemplo: la misión de Gálvez y sus informes. Modificaciones en las leyes. Carlos III, el monarca del progreso. Primeras en el Río de la Plata. La expulsión de los jesuitas.

Nota: Aquí comenzamos a enseñar el cambio producido en España, por la entrada de Felipe V, nieto de Luis XIV e introductor en España de los principios borbónicos. Es el comienzo de otra gran **serie histórica**, que determina la desintegración colonial de España. Lo que debe enseñarse se resume en este principio; para la dinastía austriaca (hasta Carlos II, el Hechizado), las colo-

(1) Mi afirmación se funda en el hecho de que los conocimientos que generalmente utiliza el maestro, son los que expone Grosso en su "Curso de Historia Nacional". Y este autor ni con las reformas necesarias que ha hecho a su texto, da la importancia que yo asigno a ese punto. Véase si no, que no toca la organización social y cultural de las colonias antes del siglo XVIII; y lo hace resumiéndolas en este siglo, que no es expresión de todo el coloniaje.

nias de América son colonias de la Corona, no provincias de España. Así, la legislación es castellana y general para América, pese a las modificaciones regionales que sufrió en la práctica. Para los Borbones las colonias son provincias de España. Y véase la contradicción del principio: los Borbones equiparan las distintas colonias de América, a las provincias del reino, para conseguir otro objetivo: reunir en sus manos personales el poder, y realizar el principio político de Luis XIV: "El estado soy yo". Se quita en América el poder de las grandes autoridades (los Virreyes) se descentraliza el gobierno (las Intendencias) para concentrar la autoridad superior en el Monarca, en forma mucho más efectiva que lo que era antes. Esto determina una mayor preocupación real por las colonias, y un estudio especial de las condiciones de cada región americana. De ahí que el siglo XVIII represente el principio de la desintegración colonial, que se produce en forma efectiva cuando falta en el trono la autoridad dinámica de un Carlos III.

Esta es la faz política. Dije al principio de estos comentarios que no es abstracta, y aquí lo sostengo. Más: lo he ensayado precisamente en 5º grado, y creo que los resultados no han sido despreciables, pese a que no pude dedicar al tema, la atención que merece, dada la extensión del programa que hoy debemos desarrollar. Todo depende de ilustrar con gráficas convenientes, de interesar a los alumnos en una palabra. En 5º grado el tema agrada a los niños, más aún tratándose de algo nuevo, de lo que recién tienen algunos conocimientos. No es la repetición consuetudinaria de los conocimientos del año anterior, algo ampliados que es el sistema actualmente en boga.

Luego, vendrá la faz social y económica de las reformas, especialmente bajo el reinado de Carlos III. Ahí hay más materia de ilustración y algo expresaré al respecto cuando comente las clases 20 y 26.

Clase 20. — El Río de la Plata en el siglo XVIII. Progresos de la ganadería y la agricultura. El comercio. Las flotas y los galeones. Cómo llegaban las mercaderías a Buenos Aires, por el cierre de su puerto. Relaciones comerciales con Inglaterra. Consecuencias del tratado de Utrecht.

Clase 21. — La edificación en Buenos Aires y en las ciudades del interior. Los notables progresos durante el siglo XVIII. Las clases sociales: importancia de su determinación. Estudio en el litoral, en el centro y en el interior.

Notas a las clases 20 y 21: Se habla de los progresos económicos, sociales y culturales, tomándolos especialmente hasta la creación del Virreynato del Río de la Plata. Observaré que el siglo XVIII tampoco debe tomarse en conjunto, sino en sus períodos, ya que las reformas borbónicas no pudieron ser de efecto inmediato.

Por eso, el final del siglo lo reservo para el tópico 26, al hablar del Virreynato de Vértiz.

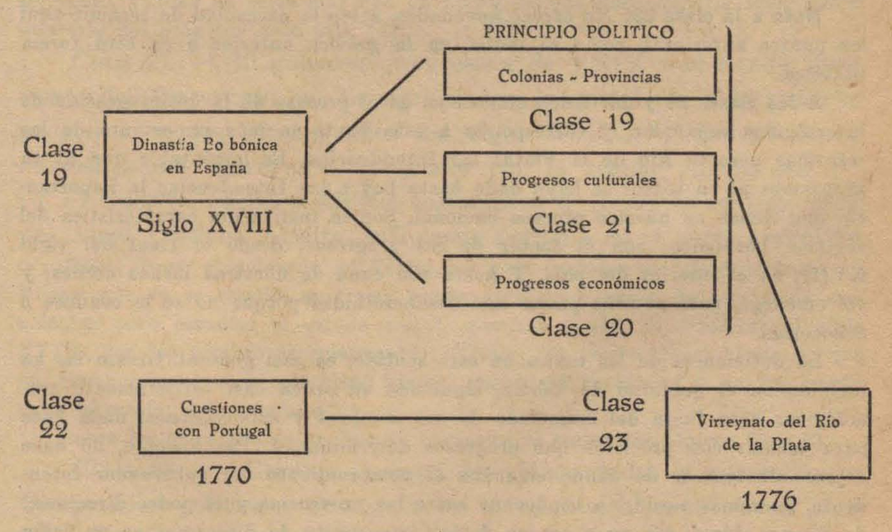
Este punto se presta al material ilustrativo. Habrá que referirse a edificios y ornamentación, y sobre eso ya hay publicadas en textos, láminas útiles

(1). Nótese también que encaro el tópico, desde el punto de vista regional, pues la tendencia constante es especializarse en Buenos Aires; y es bueno en cambio, a esta altura del programa, ir notando las diferencias regionales del Virreynato, que luego tomarán cuerpo en el período revolucionario e independiente, para dar carácter a nuestra nacionalidad.

Clase 22: La cuestión entre España y Portugal por el territorio del Uruguay. Fundación de la Colonia del Sacramento. Conflictos. Los gobernadores. Garro y Zavala. Fundación de Montevideo. Importancia económica de la posesión de la Banda Oriental. Estado de la cuestión a fin del siglo XVIII. La guerra guaranítica (sin detalles).

Nota: Dejando la primera parte del siglo XVIII, determino en este tópico las cuestiones que van a ser causa inmediata de la creación del Virreynato, con sede en Buenos Aires, ya que las mediatas se hallan en los progresos culturales y económicos que se acaban de analizar en las dos clases anteriores.

Así vamos enlazando conocimientos, y una sencilla gráfica determinará luego para los niños, cómo los procesos que se enuncian en las clases 19 a 22, van a unirse todos en los que son materia de la clase 23. Por ejemplo puede hacerse la siguiente síntesis:



(1) He tenido la oportunidad de colaborar en un trabajo sobre la civilización Hispano-Americana en el siglo XVIII, realizado en la capital y en las provincias, durante un viaje de estudio realizado por los alumnos de Historia del Instituto Nacional del Profesorado Secundario, en 1924. Las monografías hechas sobre este asunto, han sido reunidas en un tomo como publicación del Instituto de referencia; "La civilización hispano-americana del siglo XVIII" (Bs. As., 1926). A pesar de que estudiamos especialmente el final del siglo, no dejamos de señalar la evolución durante toda la centuria. Es una obra dedicada a conocimientos para colegios secundarios, pero a pesar de ello, pueden sintetizarse sus conclusiones para la escuela primaria, y utilizarse el material ilustrativo que se refiere a construcciones coloniales. (Ver parte V. "La cultura artística", pág. 367 a 465). Observo también que no se trata de una revisión *total* de los restos coloniales del interior, como podría creerse por el carácter de esa parte. Es lo fundamental, lo que pudo verse en una recorrida de 17 días por las capitales provinciales.

Clase 23. — El Virreynato en el Río de la Plata, como consecuencia de las pretensiones portuguesas y de los adelantos de la colonia del Plata. Límites, Condiciones geográficas. Determinación de los 4 Virreinatos en que quedó dividida la América española. Cevallos como primer Virrey. Solución de las divergencias con Portugal, pero subsistiendo los anhelos portugueses por llegar al Plata.

Clase 24. — Las Intendencias, como resultado de la política borbónica en el gobierno colonial. Su gran importancia política y económica. Las Intendencias en el Virreynato del Río de la Plata. División del territorio. Atribuciones de los gobernadores intendentes y del virrey.

Clase 25. — Los cabildos y las audiencias: cómo se relacionaban sus funciones con las del Virrey y de los Gobernadores intendentes. Importancia de los cabildos y de los gobernadores, para la evolución posterior del Virreynato, en la época de la revolución e independencia. Cabildos principales del país, localización geográfica.

Nota a la clase 23: No ofrece novedades, salvo la necesidad de resumir aquí los puntos anteriores, como se indicó en la gráfica anterior o en otra forma práctica.

A las clases 24 y 25: Adelantamos ya en el proceso de la desintegración de las colonias españolas, y corresponde a este punto la más importante de las reformas para el Río de la Plata: las Intendencias. Es lamentable que ni en programas ni en textos se haya dado hasta hoy a las Intendencias la importancia que tienen en nuestro proceso nacional. Son la institución característica del régimen borbónico; son el factor de los progresos, desde el final del siglo XVIII, en el interior del país. Y hasta son cuna de nuestras luchas civiles, y sin embargo, para el niño pasan casi desapercibidas porque no se le conduce a conocerlas.

La deficiencia de los textos en este sentido, es casi general. Grosso las ha incluído en el gobierno de Vértiz, siguiendo su orden casi estrictamente cronológico: pero fuera del enunciado de sus nombres y subdivisiones, nada hace para señalar con precisión qué progresos determinaban. Por ejemplo, no debe dejarse de indicar de dónde emanaba el nombramiento del gobernador intendente, pues más tarde, en las luchas entre las provincias y el poder directorial de Buenos Aires, ese va a ser un factor importante de discordia: es un jalón en el proceso de nuestra anarquía, período cuyo estudio en los textos primarios deja mucho que desear.

Unido al estudio de las Intendencias, va el de las otras autoridades coloniales, con las modificaciones sufridas a través del siglo XVIII, hasta la situación en que quedaron con ese régimen.

Lo que interesa especialmente, es señalar las atribuciones y relaciones entre sí de Intendentes, Cabildos y Audiencias, porque es otro de los puntos que luego son determinantes en el proceso de emancipación y organización nacional. La acción localista de Cabildos e Intendentes, debe ser bien delineada. Y esto, para terminar lo referente a esta clase, entra en la tendencia que sigo, encaminada a descentralizar la enseñanza, a hacer conocer el interior del

país, a no querer explicar los hechos históricos de un país por los sucesos ocurridos en una ciudad, cosa que desgraciadamente ocurre en la enseñanza actual.

Clase 26. — El comercio libre. Resumen de la evolución comercial de las colonias del Plata. El reglamento del comercio libre, en 1778. Los puertos habilitados. La prohibición de comerciar con los extranjeros. El contrabando inglés. Evolución comercial de Buenos Aires, hasta 1809. (Sin nombrar la "Representación de los Hacendados").

Nota: En varios tópicos se tocó la evolución económica. En éste, terminaré el asunto para la parte colonial, y así, es necesario unificar un poco también la visión. Por eso, me parece conveniente comenzar por un resumen de las relaciones comerciales, comenzando por el siglo XVI.

De los demás puntos de este tópico solo me referiré a la aclaración final: sin nombrar la "Representación de los Hacendados". Mi criterio lo he dicho varias veces, es el de agrupar los hechos en series naturales. Aquí estamos preparando el programa de Revolución de Mayo. Y la "Representación de los Hacendados", pese a lo que hasta hoy se ha enseñado, no tuvo influencia alguna en la Revolución, está desligada del proceso. Por eso, me decido por su supresión, ya que no sería más que un hecho aislado que ocuparía lugar en la memoria del niño sin serle útil. (1).

Clase 27. — El gobierno progresista de Vértiz y el estado floreciente del Virreynato. a) La agricultura, la ganadería y la minería: progresos en los últimos años del siglo XVIII. b) Independencia económica del Virreynato, integrado por la región minera del Perú. c) Cultura, adelanto edilicio costumbres. d) Los tres centros: Buenos Aires, Córdoba y Salta. Influencia peruana en el norte argentino.

Nota: Tomo el gobierno de Vértiz, nó para destacar la labor personal del Virrey, que ya se estudió en tercer grado, sino como punto de referencia cronológica para estudiar el estado social, económico, etc., al finalizar el siglo XVIII. Por eso nombro especialmente a Vértiz: aprovechando el hecho de que los alumnos lo conocen más como virrey, que a sus sucesores, y no hay razón para intercalar más nombres.

Sobre los otros puntos ya hice comentarios al tratar los tópicos 20 y 21.

Clase 28. — Criollos y españoles. Hacendados y comerciantes. Composición política y económica de la colonia, al comenzar el siglo XIX. Las ideas europeas a través de los libros.

Nota: Ahora damos ya un paso en el siglo XIX, teniendo preparado el campo de conocimientos que serán base para los estudios del 6º grado. Y para finalizar el proceso de desintegración que indiqué, es necesario hacer notar al alumno los primeros síntomas de un cambio social, y ellos son derivados de la situación económica (hacendados y comerciantes), y de las ideas políticas (lectura de libros franceses por los criollos ilustrados). Diré al respecto, que debemos desvirtuar la tradición de que en la colonia **no se leía;** pese a

---

(1) La demostración ha sido hecha por el Dr. Diego Luis Molinari, en un trabajo de erudición crítica, y remito a la fuente para aseverarlo:
Molinari (Diego Luis): La Representación de los Hacendados.

todas las prohibiciones, los libros de ideas liberales se abrían camino entre las clases jóvenes ilustradas (1), y ahí está una de las principales simientes de la Revolución de Mayo.

Clase 29. — Las invasiones inglesas: brevísima narración de los hechos militares. Análisis especial de la actuación del Virrey, del Cabildo de la Audiencia y de Liniers, con motivo del desprestigio de Sobremonte. Subversión institucional que implicaban esos sucesos. Consecuencia de las invasiones: los ingleses en Buenos Aires.

Nota: En las invasiones inglesas estudiadas en 5º grado no interesan las acciones militares: se hará una crónica rápida para detenerse en dos puntos: a) el proceso de la caída de Sobremonte, y la intervención de la Audiencia y el Cabildo en el asunto. En esto hay un principio de subversión institucional, que va minando, no ya solo la autoridad de Sobremonte sino la autoridad virreynal: otro síntoma de cambio político. b) La influencia de los ingleses que quedaron en Buenos Aires, y el espíritu de fuerza nacido entre los criollos destacados, lo que será también factor mediato de la Revolución.

Observación: En las clases de repaso que se darán en noviembre, será conveniente hacer un mapa total del continente americano, indicando la distribución colonial de los países europeos, y el único país independiente (Estados Unidos), a fines del siglo XVIII. Es casi necesario para encarar en 6º grado el problema de la emancipación americana.

Natalio J. PISANO.

---

(1) Véase la demostración en uno de los trabajos monográficos ya citados, reunidos en la obra "La civilización hispano-americana en el Virreynato del Río de la Plata" (Parte 4. "La cultura intelectual, pág. 207 a 315).

FABULAS

El mérito

¿Por qué si sus trabajos
resúltanles perfectos,
los hábiles calígrafos
piensan sólo en sus dedos,

y en cambio, si descárganse
borrones en los pliegos
acuérdanse de todo,
excepto de sus dedos,

y claman y reclaman
dándose a los infiernos:
que la maldita tinta,
que el maldito tintero,
que la maldita pluma
y que el maldito pliego?...

La silla y la butaca

La rústica silla
de palo y de paja,
la silla que es siempre
traída y llevada
por cuantos rincones
hay en una casa,
le dice a la oronda
y antigua butaca,
que siempre ha vivido
metida en la sala:

— Desprecias por pobre
mi asiento de paja,
y tú, ¿de qué tienes
rellena la entraña,
sino de esta misma
misérrima paja?

El puño

En los trabajos y en los juegos
y hasta en las horas de descanso,
como simples vecinos
o secos allegados,

en aparente indiferencia
viven los dedos de la mano.

Pero en los casos de peligro,
búscanse todos, y apretados
como buenos amigos
o amorosos hermanos,

amalgamándose en el puño
luchan los dedos de la mano.

Germán BERDIALES.

Del libro en prensa "Fabulario".

UN LIBRO DE LECTURA CENTENARIO

¿Empleaban el método de proyectos en las escuelas norteamericanas hace un siglo? Sí, y el "proyecto" consistía en aprender de memoria un libro. Era el Libro de Lectura de Noé Webster, impreso en 1827, un año antes de la elección de Andrés Jackson como presidente de los Estados Unidos.

Suponga el lector que se sienta en uno de los rústicos bancos colocados junto a las paredes de tablas o de troncos. El fuego que cruje en una gran estufa rodeada de enrejado de madera contrarresta en cierta medida las corrientes de aire helado que se cuelan por las rendijas de la pared de troncos. El maestro se pasea por el medio del salón. Sus ojos que todo lo ven descubrirán al instante la mínima divergencia del recto y angosto sendero que conduce a la adquisición del saber. Los labios se mueven, pero silenciosamente, mientras las miradas recorren sumisas las páginas del libro de texto. De vez en cuando una recitación o la aplicación de una azotaina interrumpe esta escena por lo demás invariable.

Hay dos grados: el de los que saben leer y el de los que no saben. Los que leen están entregados a la primera lección que comienza directamente con esta advertencia solemne: "Tiempo llegará en que todos nosotros hemos de yacer en el polvo". Algunos se sobrecogen; otros sonríen (sólo para sí), pero en ambos casos es oportuno moralizar. La lección continúa:

"Retén del mal tu lengua y del engaño tus labios. Sean tus palabras francas y fieles a lo que hay en el fondo de tu corazón. El que trata de engañar o de ofender a los que se sientan a su lado, es un mal niño y encontrará enemigos a donde quiera que vaya; pero aquel que se comporta bondadosamente y gusta de vivir en paz, tendrá amigos en todos los que lo conozcan".

No hay duda que Noé Webster era también maestro; se deduce de la índole de algunos adagios que matizan las páginas de su libro:

"Quien hable durante la clase no aprenderá bien su libro ni dejará aprender a los demás; y los que no hacen ruido pronto sabrán mucho y conquistarán afectos y buena voluntad".

"En clase no hagas ruido. Quédate quieto en el asiento y dedícate al libro pues todo lo que aprendas te será útil cuando seas grande".

"Al niño juicioso le agrada aprender su libro; el aturdido prefiere entretenerse con juguetes".

¿Crearon las rudas circunstancias el ánimo fuerte y decidido del "pioneer"? Estas sobrias sentencias aguijoneadoras ofrecen, quizás, una explicación:

"A algunos niños domina a tal punto la pereza, que se quedan en cama cuando deberían hallarse en camino de la escuela. Un niño que quiere saber ahuyenta el sueño que lo asedia".

"Sé activo en la escuela, no jures y no malgastes en cama parte de tu tiempo".

Las lecciones de lectura tienden, como se ve, a ser profundamente moralizadoras. Si en aquellos tiempos uno se hubiese puesto a hacer una lista de los "objetivos del maestro", es probable que no hubiese formulado más que dos: "Enseñar al niño a leer y enseñarle a vivir en el temor de apartarse de la rectitud". Contiene el libro, además de las substancias del Sermón de la Montaña, de los Mandamientos y de varios capítulos de proverbios, numerosos consejos selectos:

"Prefiere el sólido buen sentido al ingenio vano; estudia y sé útil en vez de divertirte; no estimes ni respetes nada tanto como la verdadera piedad y la virtud. No permitas que las bromas y los chistes violen los buenos modales; jamás pronuncies nada que pueda ofender al oído más casto".

"Sin la frugalidad nadie puede ser rico; y, con ella, pocos serán pobres".

"Un hombre sensato considerará no tanto los placeres y ventajas presentes de un acto, cuanto sus futuras consecuencias".

Todo el aparato científico parece superfluo después de la clara y concluyente explicación del Libro de Lectura de Webster:

"En seis días Dios hizo el mundo y todas las cosas que hay en él. Hizo el Sol para que brillara durante el día y la Luna para que diera luz durante la noche. Creó todos los animales que caminan en el suelo, todas las aves que vuelan en el aire y todos los peces que nadan en el mar. Cada hierba y cada árbol, obra son de su mano..."

¿Qué alumno moderno de una escuela superior no prestaría atención a estos consejos sobre relaciones sociales?

"¿Eres un joven que busca una compañera para su vida? Obedece los mandamientos de Dios y hazte un miembro útil de la sociedad. Pero no te apresures en contraer matrimonio y deja que tu eleccion sea dirigida por el buen juicio. ¿Es una joven que dedica su tiempo a

los vestidos y las diversiones, que gusta de las lisonjas y admira su propia belleza? Si sus pies no se quedan en casa y sus miradas se posan atrevidas en la cara de otros hombres, apártate de ella y no dejes que tu corazón quede preso en las trampas de su fantasía''. ''¿Eres una joven que desean conocer su destino futuro? Ten mucha cautela al escuchar las palabras de los hombres. ¿Te agradan las sonrisas y las palabras lisonjeras? Recuerda que a menudo el hombre sonríe más y halaga más cuando quiere engañar''.

''No escuches ninguna blanda persuasión hasta que largo conocimiento y respetuosa conducta te hayan dado prueba del afecto puro y de las intenciones honradas de tu cortejador. ¿Se entrega tu pretendiente a vicios bajos? ¿Es jugador? ¿Aficionado a la bebida? ¿despilfarrador?, ¿parroquiano de tabernas?, ¿vive en la ociosidad y en el placer? y, sobre todo, ¿se mofa de la religión? Destierra a ese hombre de tu presencia. Falso es su corazón y su mano te conducirá al infortunio y la ruina''.

Después de leer ese libro escolar de otra edad, uno cree percibir la moral austera, la estricta frugalidad y la voluntad de prosperar que caracterizaba a los hombres de hace un siglo. Y se pregunta si la enseñanza moral en la escuela los vigorizó para la más alta fortaleza de la vida.

El antiguo volumen termina con esta frase: ''En verdad, la única base verdadera para la felicidad perpetua es la conciencia de haber procedido bien y de contar con el favor divino''.

Neil BROWN.

ESCUELA "JOAQUIN V. GONZALEZ" Y COLONIA DE VACACIONES

dependientes de la Faculta de Humanidades y Ciencias de la Educación

El Consejo Académico de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de La Plata, en la última sesión del mes de mayo consideró y aprobó los informes presentados por la dirección de la Escuela graduada "Joaquín V. González", sobre el funcionamiento de la misma durante el curso escolar de 1932 y sobre los resultados de la Colonia de vacaciones que funcionó durante el mes de febrero ppdo. bajo el contralor de ese establecimiento y del Departamento de cultura física de la Universidad.

En lo que se refiere a la enseñanza, expresa el primero de dichos informes que aquélla se ha inspirado en los principios doctrinales de la nueva pedagogía sin sujeción a normas más o menos rígidas. De acuerdo con el pensamiento de Decroly, el sistema implantado en la escuela es un "sistema de transición para preparar el advenimiento de una nueva evolución". Recomiéndanse siempre como conceptos inspiradores el de la "dirección del aprendizaje" primando sobre el de la "metodología de la enseñanza", el de la "motivación del aprendizaje" y el de la "globalización", que en la práctica se realizan por la aplicación de los centros de interés.

En Matemáticas e Idioma Nacional, se ha intensificado la ejercitación de los niños y reducido a un mínimo las clases de simple audición. Los maestros supeditan cada vez más su acción al papel de guías u orientadores de los educandos durante la ejecución de los trabajos que les son propuestos en forma de cuestionarios o series de problemas.

La enseñanza de loo idiomas vivos, francés e inglés, se ha realizado con eficacia, dictándose las clases de francés a partir de tercer grado y las de inglés desde cuarto. Los resultados son positivos para la mayoría de los alumnos que alcanzan un relativo dominio de esas lenguas

al llegar a la terminación de sus estudios primarios. Los que no demuestran aptitudes y simpatías por ambos idiomas se ponen en condiciones de optar racionalmente por uno de ellos cuando estudios posteriores lo requieren. Las objeciones que algunos pedagogos han hecho al poliglotismo precoz no resultan justificadas por la observación directa de los alumnos que en todos los casos demuestran una mayor flexibilidad que los adultos para la emisión de los sonidos y una mayor adaptabilidad a las formas constructivas de las lenguas extranjeras. En cuanto a los peligros de orden psicológico sería preciso investigarlos mediante experiencias cuidadosas de laboratorio, que convendrá efectuar en el futuro.

Ha continuado desarrollándose normalmente el trabajo en las asignaturas manuales: Carpintería, Modelado, Dibujo y Horticultura. El huerto escolar ha sido organizado en forma tal que los niños, al mismo tiempo que realizan el trabajo de la tierra, efectúan observaciones y preparan el material didáctico necesario para el estudio de las Ciencias Naturales, nociones de Botánica, Zoología, Mineralogía, Geología y Metereología. Los educandos realizan cultivos que les permiten observar el crecimiento de los vegetales, las funciones de los distintos órganos de los mismos y las relaciones con el medio ambiente.

La educación física de los alumnos es atendida por los maestros en colaboración con el personal del Departamento de cultura física de la Universidad. La clase de Gimnasia se dicta diariamente con una duración de quince minutos, habiéndose optado por este criterio por considerarlo más conveniente que el que establecía la clase de mayor duración, pero realizada con mayor periodicidad. Los alumnos de los grados superiores dedican semanalmente una mañana o una tarde, según el turno a que pertenezcan, a Gimnasia racional y juegos bajo la dirección de los instructores del citado Departamento.

La Oficina médica realiza el examen clínico, físico y funcional de los niños y prescribe la gimnasia adecuada para cada sujeto, señalando en ciertos casos a los padres algunas anormalidades en el desarrollo de sus hijos y determinando una intervención facultativa que es altamente beneficiosa para la salud del educando. Desde el año pasado funciona además un consultorio dental de carácter esencialmente preventivo. Se realiza la revisación de los dientes de los alumnos, que sirve de base para la redacción de las fichas en que se formula las indicaciones para la corrección de las numerosas anomalías y enfermedades dentales de los niños.

El cinematógrafo escolar ha funcionado durante todo el año con muy buenos resultados, contribuyendo a la enseñanza de las Ciencias

Naturales, la Historia, la Geografía y al conocimiento de las diversas industrias. Se desarrolló un interesante programa de Geografía Universal a base de películas que permitió dar a los alumnos una idea muy aproximada de la fauna, flora y distintos aspectos de la vida tanto en nuestro continente como en Europa, Asia, Africa y Oceanía.

Las bibliotecas infantiles funcionaron activamente, contribuyendo, por una parte a despertar el interés de los niños por los libros selectos y por las lecturas libres y espontáneas de carácter literario o científico, y por otra, a completar y afirmar la labor docente mediante las lecturas que el maestro indica. Constituyen además un elemento indispensable para la realización de los trabajos de investigación que se encomienda a los alumnos.

Con el objeto de realizar la selección de los aspirantes a ingreso a primer grado, la dirección dispuso aplicar al iniciarse el año y a título de ensayo, los tests de Binet-Simón con las modificaciones propuestas por el Profesor Terman de la Universidad de Stanford. Los resultados han sido satisfactorios, por lo cual se continuarán aplicando dichos tests en lo sucesivo, con las enmiendas sugeridas por la experiencia realizada.

La Colonia de vacaciones para alumnos de la Escuela "Joaquín V. González" funcionó por disposición de la Presidencia de la Universidad, desde el 6 hasta el 25 de febrero, utilizando al efecto las instalaciones del establecimiento y las del Departamento de cultura física de la Universidad.

Por este año y en virtud de tratarse de un ensayo para cuya preparación se contó con un tiempo relativamente corto, la colonia ha funcionado con una inscripción limitada a sesenta alumnos.

La dirección ha estado a cargo del señor Vicente Rascio y del Director del Departamento de cultura física de la Universidad, habiendo contado con la colaboración del personal de ambas reparticiones.

En la organización del plan y horario de la colonia se ha contemplado la posibilidad de que ella ejerciera una acción favorable no sólo en pro del desarrollo físico de los niños sino también de su educación intelectual, moral y estética. De ahí la inclusión, al par de los ejercicios gimnásticos y juegos deportivos, de los trabajos de jardinería, horticultura, apicultura, modelado y carpintería, y de la lectura y relato de cuentos, cantos y rondas, pequeñas dramatizaciones, paseos y conversaciones con los maestros. Dichas actividades se desarrollaron de acuerdo con el siguiente horario que no se aplicó en forma

rígida, sino con la necesaria elasticidad, y dando libertad a los niños para elegir el trabajo útil de su predilección:

A las 8, entrada de los niños; 8.20, ceremonia de izar la bandera; 8.30, lavado de manos, desayuno y lavado de dientes; 9, horticultura, jardinería, apicultura, modelado, dibujo al aire libre (por grupos); 10.30, gimnasia, juegos deportivos, baños de sol, práctica de natación, baño higiénico; 12, almuerzo; 13, lavado de manos y dientes; 13.15, entrega de sillas; 13.30 a 16, siesta; 16, devolución de sillas; 16.10, recreaciones, juegos no sofocantes, lectura y relato de cuentos, cantos y rondas, declamación y pequeñas dramatizaciones; 17.30, lavado de manos, merienda, higiene general; 17.45, ceremonia de arriar la bandera; 18, salida de los niños.

El programa de gimnasia, juegos deportivos y práctica de natación se ha realizado bajo la dirección del Departamento de cultura física, y contando con su personal de instructores. El de trabajos de huerta, jardinería, apicultura, modelado y jardinería, con la cooperación de los profesores especiales de las respectivas asignaturas. En la vigilancia general de los niños y en el cumplimiento de la parte cultural del plan colaboraron las maestras de la escuela, entre quienes se distribuyó la tarea de acuerdo con un horario preparado por esta dirección, y del que fueron impuestas, así como de las finalidades y normas a seguir, en una reunión de profesores efectuada con fecha 30 de enero del presente año.

El Director de la Escuela señor Rascio y el Director del Departamento de cultura física de la Universidad, D. Benigno Rodríguez Jurado, fueron secundados en forma eficaz por la Vice-Directora de esta escuela, señora Romilda P. de Mendioroz y los secretarios de la misma y del Departamento de cultura física, señores Antonio Rascio y Obdulio Barraza.

Antes de la inauguración de la colonia se preparó la ficha médica de cada uno de los inscriptos, y durante las tres semanas de funcionamiento se realizó el contralor del peso en las fechas y con los resultados que se anotan en la planilla respectiva. Esta tarea, así como la vigilancia general de la salud e higiene de los niños fué realizada con la mayor dedicación y eficacia por la Oficina médica del Departamento de cultura física a cargo del señor César Sagastume, quien hizo a cada educando las indicaciones necesarias con respecto a la gimnasia y tareas que debía realizar, de acuerdo con las observaciones de carácter físico, clínico y funcional por él efectuadas.

La comida de los niños ha sido objeto de una especial vigilancia y ella ha consistido:

a) 8 horas: desayuno, leche o café con leche, con un panecillo;
b) 12 horas: almuerzo, de acuerdo con la lista de comidas que se indica a continuación:
1. Sopa de fideos; carbonada poco condimentada; fruta.
2. Sopa de arroz; bife de lomo con papas; budín de sémola.
3. Sopa de verduras; tallarines con manteca; compota.
4. Sopa de harinas; puchero; fruta.
5. Sopa de arroz; bife con puré de papas y un huevo; fruta.
6. Salpicón; fideos con manteca; arroz con leche.
7. Sopa de fideos; milanesa de lomo con un huevo; compota de frutas.
8. Sopa de harinas; puchero; dulce y queso.
c) 17 horas: merienda constituída por un vaso de leche fría pasteurizada, con un sandwich y un alfajor de dulce de leche.

El almuerzo fué contratado, previa una pequeña licitación con el comerciante de esta plaza, señor José Piccinelli, quien proveyó los citados menús al precio de $ 0.75 cada uno. En cuanto a la merienda fué proporcionada al precio de $ 0.22 por ración, por los establecimientos lácteos y de productos alimenticios ''Estancia Don Julio''. De modo que calculando a un precio de ocho centavos el desayuno, el costo total de la ración alimenticia de cada niño resultó ser de $ 1.05.

Al pago de los gastos de alimentación contribuyeron los mismos niños a razón de un peso cada uno, pero esta dirección interpretando la verdadera finalidad de la institución ofreció gratuitamente los beneficios de la colonia a muchos niños de la escuela que los necesitaban y cuyos padres no podían sufragar tal erogación. Por eso no existe una relación estricta entre la suma recaudada por tal concepto y el número de niños inscriptos en la colonia.

Esta ha funcionado durante 15 días útiles con una asistencia media de 55 niños sobre 60 inscriptos. Algunos de ellos por razones especiales habían solicitado autorización para no concurrir en determinados días.

''Cúmpleme hacer constar —dice el Director—, que la colonia ha desarrollado su programa sin inconveniente de ningún género y que ha sido posible obtener una ordenación natural en las actividades de los niños y una espontaneidad en el desempeño de los mismos, rara vez observado en las tareas escolares, pues he considerado que la colonia de vacaciones debe continuar la acción educativa de la escuela, intensificando el aspecto físico y cultural de la misma, en un ambiente natural, al aire libre, bajo una vigilancia experta que elimine los in-

convenientes de los excesos en los ejercicios físicos o de su inadaptabilidad a las condiciones de algunos organismos infantiles.

Desde el punto de vista educativo debo señalar las ventajas de una colonia de vacaciones con las características de la que hemos ensayado en la escuela, por la oportunidad que ofrece de producir un íntimo contacto del educador con el niño fuera del ambiente escolástico. Esto lleva a un conocimiento más completo de las modalidades, temperamento, necesidades y aspiraciones del educando. Permite actuar insensiblemente sobre el espíritu infantil contribuyendo a la formación del carácter y habituándolo al ejercicio espontáneo de las mejores prendas del espíritu: la acción inteligente y perseverante, la higiene mental y física, la bondad, el respeto y la ayuda mutua, la cooperación, la sociabilidad, la urbanidad, el altruísmo y la amistad.

Entre los trabajos útiles de la colonia debo señalar, por el entusiasmo con que fueron efectuados, los que los niños realizaron en la huerta y el jardín de la escuela.

Las prácticas de natación en la gran pileta del Departamento, atraían particularmente a los niños, y muchos de éstos aprendieron a nadar durante el tiempo de funcionamiento de la colonia.

La hora del almuerzo se caracterizó por la amable familiaridad que reinaba entre alumnos y profesores, habiendo concurrido en diversas oportunidades el señor Presidente de la Universidad, el Secretario general, el Decano de la Facultad de ciencias químicas, el Rector del Colegio Nacional y el Director de la Escuela Normal. En otros momentos tuvo la colonia la auspiciosa visita del señor Decano, doctor José Rezzano, del señor Gobernador de la Provincia, del Ministro de Obras Públicas y del Director General de Escuelas, todos los cuales expresaron su favorable impresión respecto a la colonia.

La observación de la planilla en que se registran las principales anotaciones de las fichas médicas de los niños permite comprobar los beneficios que para la salud general de aquéllos ha reportado la realización de esta iniciativa de la Presidencia de la Universidad, que ha hallado ecos propicios dentro y fuera de la ciudad.

Esto nos anima en el propósito de ampliar su radio de acción en los años venideros, a fin de extender sus beneficios a la totalidad del alumnado, si ello fuera posible. Para esto juzgo indispensable una contribución de la Universidad que haría menor la cuota de los padres y evitaría que se produjeran déficits, que no siempre se podrán cubrir como este año con los recursos especiales a que aludo en párrafo aparte.

De acuerdo con la opinión del director del Departamento de cul-

tura física, don Benigno Rodríguez Jurado, que une a sus naturales aptitudes para el desarrollo de esta clase de iniciativas, un amplio conocimiento científico y técnico del asunto, conceptúo que se deberán establecer por lo menos dos turnos: colonia de niños débiles y colonia de vacaciones propiamente dicha, con regímenes diferentes basados en sus distintas finalidades.

Los recursos con que se ha contado para sufragar los gastos fueron los siguientes:

Partidas de enero y febrero de 1933	$	400.—
Contribución de los alumnos	„	468.—
Contribución de la Asociación Cooperadora .	„	220.—
Contribución de la Copa de leche	„	261.—
Total	$	1.349.—

Como puede observarse, los recursos con que se ha contado, provienen, además de las partidas de enero y febrero, de la contribución de los alumnos pudientes beneficiados, de la Asociación cooperadora de padres y de la del fondo excedente de la Copa de leche del establecimiento.

* * *

LOS PROGRAMAS Y LA ESCUELA ACTIVA

¿Son los programas un obstáculo para la realización de la escuela activa? ¿No son las exigencias de éstos las que generalmente se presentan como objeción por parte de los maestros convencidos de la exactitud de los principios de la escuela renovada? ¿Deben suprimirse los programas en nombre de la libertad y la iniciativa del maestro? ¿Debe desaparecer todo plan de trabajo de una escuela llamada activa?

Trataremos de contestar a estos argumentos ciñéndonos a las teorías expuestas por el Profesor Bovet desde la cátedra de Pedagogía de la Universidad de Ginebra.

Ante todo, ¿qué es un programa? De manera general, el programa es un plan, un esbozo trazado de antemano y según el cual se quiere trabajar.

Desde el punto de vista escolar, se puede distinguir:

1. Un programa de conocimientos que indica, de manera precisa, las materias que deben aprenderse, distribuídas en capítulos y en años.

2. Un programa de técnicas que *determina* las actividades que se desea que el alumno pueda llegar a ejecutar con rapidez y precisión. Si el programa de conocimientos fija los hechos, las nociones que el niño debe "saber", el programa de técnicos señala lo que debe "saber hacer". (Reconocer una ruina incásica, efectuar una multiplicación, clasificar una flor).

3. Un programa de *intereses*, es decir, en qué sentido debemos interesar al alumno, cómo lograr interesarle por la historia o por los fenómenos naturales.

La formulación de un programa debe estar en relación estrecha con el método de enseñanza. Redactar un programa en términos de conocimientos implica —puesto que en definitiva se desea que el alumno sepa tales cosas—, la repetición y constantes asociaciones a fin de grabar y asegurar los recuerdos. Para poseer las técnicas, es indispensable un ejercicio progresivo a fin de alcanzar la seguridad y la destreza.

Si se quiere interesar a los niños por la geografía, no basta con que se enseñe a leer en el mapa o memorizar nombres y datos. Como base

del interés, debe haber un sentimiento de entusiasmo, un fervor comunicativo. ¿Quién no recuerda del profesor que logró encender en nosotros una especie de fuego sagrado por la literatura o por las ciencias? Sólo una actitud semejante despierta la curiosidad y pone en juego las actividades.

Pero los programas de *conocimientos*, de *técnicas* y de *intereses* no están desvinculados unos de otros. Una técnica cualquiera supone conocimientos. Para saber extraer una raíz cuadrada, hay que conocer el cuadrado de (a más b) ¿El programa de intereses supone el conocimiento y la técnica? Ciertamente, hay que poseer ciertas nociones para interesarse por la literatura, pero no es indispensable saber escribir una comedia para saborear una obra teatral. La afición por la botánica podrá nacer mucho antes que se conozca todo lo relativo a esta ciencia. Así, pues, el programa de los intereses no consistirá en un conocimiento extenso, total, debiendo encaminarse, sobre todo, a la profundización de ciertos puntos. De este modo, el interés por la historia, en el grado primario, podrá nacer del estudio de una localidad determinada para extenderse luego a otros asuntos.

¿Las diferentes reformas escolares no podrían clasificarse según la manera de componer los programas? En realidad, no existen escuelas cuyos programas sean exclusivos: sus formas de composición varían. Así, dentro de las escuelas nuevas, cabría distinguir los siguientes tipos:

Las escuelas en las cuales se procura, ante todo, seguir los intereses del niño; podría llamárselas "activas". En otras, los intereses no son el fin, sino el medio para la adquisición de los conocimientos y las técnicas. Otras, donde se pone en práctica los métodos activos. Y por fin, hay un tipo intermediario: las escuelas en que los conocimientos y las técnicas constituyen un programa mínimo, mientras que el desenvolvimiento de los intereses es tenido en cuenta en un programa de desarrollo. Esta distinción se manifiesta por la diferencia acordada al número de horas y a la organización del trabajo.

Esta distinción entre un programa mínimo de conocimientos y técnicas que determina de una manera precisa las nociones que son indispensables, y un programa de desarrollo, más flexible que permite al maestro obrar de conformidad con los intereses de los alumnos, es una distinción que tiende a establecerse cada vez más. En la escuela de Winnetka se puede apreciar mejor esta distinción. Tratándose de los conocimientos y las técnicas, la enseñanza es individual. El trabajo colectivo es de rendimiento insuficiente cuando se trata de cálculo o de lenguaje, materias que cada uno debe aprender por sí. Cada alumno

recibe un plan de trabajo preciso, como cuando se trabaja en los laboratorios. Durante una parte del tiempo, se entregan, bajo la dirección del maestro, a tales estudios. Mediante un sistema de control, semejante al de los exámenes, se apreciará si un alumno es o no capaz de pasar a la etapa siguiente. El trabajo debe estar orientado, arreglado en el sentido de que el niño no pueda abandonar una disciplina para ejercitarse en otras tareas de carácter individual. Esta organización ha permitido ganar un tiempo considerable, de suerte que todas las horas de la tarde han podido ser consagradas a una actividad social: investigaciones en común, lecturas, reuniones, actividades manuales, representaciones teatrales, etc.

¿Por qué razones se han formulado los programas hasta ahora atendiendo sólo a los conocimientos y a las técnicas? Una de las razones principales ha sido que es más fácil controlar esta adquisición que cuando se trata de intereses. Por ejemplo, en geografía se apreciará "lo adquirido", mediante preguntas precisas, mediante ejercicios prácticos, como dibujar un mapa, completar un croquis mudo, etc Mas, para darse cuenta del desarrollo de los intereses del niño, hay que recurrir a otros medios.

Al estudiar un tema nuevo, debe estimarse el grado de curiosidad que despierta en el alumno. Si se le narra un viaje, hay que constatar las reacciones que en él se operan mediante las preguntas que él dirige. Se trata, pues, de una apreciación cualitativa, mucho más delicada que una medida cuantitativa. ¿Es esto posible? Perfectamente puede el maestro darse cuenta, en el trato diario con los niños, de su vivacidad de espíritu, de sus preocupaciones, de sus aficiones, de sus lecturas, etc.

Recuérdese la interesante experiencia, realizada por Collings, director de un grupo de escuelas en Estados Unidos. Consistió en comparar dos grupos de clases de medios semejantes. Al comienzo de la experiencia, se había señalado para cada grupo el número de lecturas personales, los abonados a periódicos, a revistas, los aficionados a la música, etc. Por el espacio de cuatro años, se procuró estimular en uno de los grupos los intereses infantiles, a la vez que orientar sus preocupaciones de índole social. En el trabajo del otro grupo no se tendió, en cambio, a este fin especial. Los resultados de la comparación, tomando los elementos fijados al comienzo de la experiencia, fueron sobre manera claros. El primer grupo demostró superioridad en todo sentido: en la afición y selección de las lecturas, en el gusto por la música y por la vida social, en los hábitos de higiene y de economía, etc. Y aún las relaciones de los padres de los alumnos de este grupo con la escuela, en el sentido de interesarse por sus diferentes actividades y trabajos, fue-

ron notorias. Es un hecho que sirviendo a los intereses de los niños se estimula también el interés de los padres, quienes deben tener una participación eficaz en la marcha de la escuela.

Por estos antecedentes, podríamos llegar a la conclusión de que es indispensable que el maestro, a propósito de las diversas ramas de enseñanza, se plantee a sí mismo la cuestión no solamente relativa a los conocimientos y las técnicas, sino también a los intereses. ¿En qué sentido se propone interesar a los alumnos? ¿Cómo conseguirlo? La concurrencia y coordinación de los diferentes y atinados recursos pedagógicos conducirán, de modo más rápido y eficaz, al éxito en la enseñanza.

L. F. TORRES

Ginebra, 1932.

LA EDUCACION DE LOS PADRES

Resumen de una encuesta realizada por la Oficina Internacional de Educación, de Ginebra

Desde hace varios años se propagan en los Estados Unidos, voces de alarma que anuncian la decadencia de la familia, vituperan la incompetencia de los padres y deploran, sobre todo, su falta de aptitud para hacer frente a los cambios sociales actuales y para educar a sus niños para la vida moderna. En el "Journal of Home Economics" de marzo de 1930 ,aparece un extenso artículo de Paul Popenoe, titulado "La Universidad, el matrimonio y la preparación de los padres", en el que afirma que los programas actuales preparan para todo, salvo para la vocación esencial, es decir para el matrimonio. El resultado es que el número de las estudiantes que se casan es reducido y que la proporción de los nacimientos en las familias de los ex-universitarios es muy baja. Sería necesario orientar el programa en forma de preparar espontáneamente a la juventud para el matrimonio y para los deberes de padres, y esto sobre todo en el primer año de estudios. "Los estudiantes no padecen solamente por el hecho de que no han logrado adquirir ciertos conocimientos, sino más todavía por el hecho de que no han adquirido las actitudes morales, los ideales y la justa noción de los valores... El vacío más grande parece estar en la evaluación exacta de lo que el matrimonio y la relación de padres a hijos implican para el individuo". Popenoe estima que, las discusiones sobre el matrimonio, la herencia, las relaciones sexuales y la educación de los niños pueden encontrar ubicación sin dificultad, en los cursos de ciencias naturales y sociales, de biología, de pedagogía, psicología, de economía doméstica, de arte, de religión y de literatura.

Las consideraciones contenidas en este artículo son valederas tanto para los otros países como para los Estados Unidos. Esta crisis de la familia, quizás particularmente aguda en los Estados Unidos, no es menos real y seria en el mundo entero. Los norteamericanos han

afrontado el problema con su espíritu sistemático y metódico habitual. Ante esta amenaza inquietante, su mentalidad práctica debía oponer algo concreto y viviente. Surgieron poderosas organizaciones que fundaron agrupamientos locales en todo el país, patrocinaron vastas encuestas, instalaron laboratorios de investigaciones y de experimentación, y dirigieron cursos de demostración y grupos de estudios. Hemos recibido de ese país una veintena de respuestas, una de ellas acompañada de un volumen de 870 páginas, consagrado totalmente al estudio de la "Educación pre-escolar y la Educación de los padres". (Preschool and Parental Education) por la "National Society for the Study of Education" (Public School Publishing Company, Bloomington, Illinois, 1929) obra del más alto interés.

Las asociaciones que se preocupan de la cuestión, en número de unas cuarenta aproximadamente, tienen diversas tendencias: educativa, cívica, religiosa, social, sanitaria, etc. Son las primeras las que nos interesan sobre todo. Entre las más antiguas e influyentes, se cuenta la "Child Study Association" (221, West, 57th, Street, New-York) que se inició en 1896, bajo el nombre de "Society for the Study of Child Nature". Posee actualmente 4750 miembros, padres y madres, repartidos en 23 Estados en 135 grupos de estudios. Tiene un servicio de bibliografía para los padres y una biblioteca consultiva y circulante. Organiza cursos y consultas para padres y publica continuamente folletos de vulgarización. En Nueva York, trabaja en estrecha colaboración con el "Institute of Child Welfare" de la Universidad de Columbia. En 1925 organizó la primera conferencia "on Modern Parenthood" y, de un Congreso reunido el mismo año, nació el "National Council of Parent Education" en New-York (41 East, 42nd Street) destinado a servir de centro de coordinación y de información para todo el movimiento de la educación familiar. Ese Consejo ofrece entre otras cosas, becas a licenciados en pedagogía, sociología, psicología o economía doméstica, deseosos de proseguir investigando en el dominio de la pedagogía familiar.

El "National Congress of Parents and Teachers" (1201, 16th Street N-W, Wáshington D. C.) fundado por el primer Congreso de madres de 1897, cuenta 1.250.000 miembros. Ya hemos hablado en otro informe, sobre la colaboración de la escuela y la familia. Insiste mucho sobre la preparación de los progenitores, de los padres tanto como de las madres, y tiene un Comité especial de Educación familiar (Home Education) así como una sección de educación de los padres. Sus numerosos grupos de estudios del niño están destinados sea a las madres, sea a los padres y madres. Su finalidad es no solamente

instruir a los padres en el conocimiento del niño, sino también darles una línea de conducta general mejor, cultivando, elevando, sus gustos y poniéndolos al corriente de las cuestiones sociales actuales.

En la esfera universitaria la Federación Americana de mujeres universitarias (American Association of University Women, 1634 Eye Street N. W. Wáshington D. C.) es muy activa y se esfuerza en remediar las lagunas deploradas en el artículo que citamos al comienzo de este capítulo. Sus miembros son en número de 34.219 y ha creado importantes grupos de estudio. Después de un año o dos de investigaciones, el grupo trata de llegar a realizaciones prácticas: elaboración de programas, establecer de colecciones de libros para padres en las bibliotecas públicas, fundación de "Nursery Schools", exposición de juguetes, organización de nuevos círculos de estudios, etc. Vemos, por ejemplo, que, en el New Hampshire, una sección de Mujeres universitarias organiza, en colaboración con la Asociación de padres y de maestros, un congreso de tres días sobre el estudio del niño, que se reunió en la Universidad. Los participantes tuvieron ocasión de hacer observaciones en la Nursey School y el kindergarten del curso de verano de la Universidad, y de visitar una exposición de higiene infantil, que contenía juguetes, vestidos y una casa en miniatura. Las publicaciones de la Asociación americana de mujeres universitarias son también muy interesantes y su biblioteca circulante presta grandes servicios.

Una asociación profesional la "American Home Economics Association" (101 East 20th Street, Baltimore), formada por profesores de economía doméstica, reacciona actualmente con vigor contra la enseñanza doméstica puramente técnica y se esfuerza en lograr que la educación familiar ocupe amplio lugar. Gracias a ella, se ha comenzado a introducir desde 1924 en el programa de "Home Economics" de las escuelas primarias, secundarias y de los colegios, nociones sobre las relaciones sociales de la familia, sobre el desarrollo del niño y la pedagogía familiar. La Asociación ha elaborado un programa de cuatro años destinado a facilitar consejos y sugestiones a los profesores deseosos de organizar tales cursos en su escuela. Se interesa también por la puericultura y por todo aquello que puede contribuir al bienestar del hogar. Su periódico mensual contiene artículos muy documentados. Hemos citado más arriba su informe "Child Development and Parental Education in Home Economics" resultado de una vasta encuesta.

La mayor parte de las instituciones arriba mencionadas cooperan con el Centro de Investigaciones de Wáshington (Wáshington Child

Research Center) abierto en 1928, y que, junto a investigaciones de psicología infantil experimental, a cursos de pedagogía didáctica y técnica para especialistas, se ocupa activamente de la educación de los padres. Dirige el mismo una escuela experimental de 25 niños de tres años, donde se ofrecen a los padres de los pequeños alumnos disertaciones y cursos.

Las reparticiones oficiales despliegan por su lado una actividad importante. Ya hemos mencionado la Sección del Niño (Children's Bureau) del Departamento de Trabajo y el Servicio de Higiene (Public Health Service) del Departamento del Tesoro, en lo que concierne al desarrollo de la puericultura. La Sección de educación comprendida en el Departamento del Interior, posee un servicio de educación familiar (Home Education Service), instituido en 1913 y reorganizado en 1926. Reúne los materiales que sirven a la educación familiar y ofrece sugestiones y consejos para la organización de los cursos. Una encuesta ha ayudado al desenvolvimiento de la enseñanza de la puericultura y de la educación familiar en las escuelas primarias y secundarias (Emeline S. Whitcomb. Typical Child Care and Parenthood Education in Home Economics Departament. 1927). El Departamento de Agricultura posee una Sección de Economía doméstica (bureau of Home Economics) que se ocupa del bienestar del hogar y del mejoramiento de la vida familiar, sobre todo en los distritos rurales. Ofrece demostraciones sobre la manera de dirigir una casa y sobre la buena organización de un hogar.

Varios Estados tienen programas muy interesantes para desarrollar en su territorio la educación de los padres y la enseñanza de la pedagogía familiar. El Departamento de Instrucción Pública de California, en colaboración con la Universidad de Berkeley, tiene una sección de educación de padres con una oficina para el estudio del niño y la educación familiar. Esta sección es muy activa. Ha formado grupos de discusiones para padres, repartidos según la edad de sus hijos, así como círculos de estudios para preparar jefes de grupo, y algunos grupos para hombres solos. Ha establecido bibliografías y cuestionarios y excelentes folletos de vulgarización. Desde 1926, el Departamento de Instrucción Pública tiene bajo su dependencia una Escuela experimental para padres, abierta para personas de 25 a 36 años. El Departamento de Higiene posee una Sección de higiene del niño que provee de programas para clubs de madres, distribuye folletos, volantes, etc. La educación familiar se enseña en casi todas las escuelas secundarias de California y en los cursos complementarios. Es indispensable para la obtención de ciertos diplomas. Cursos para

padres se dan en verano en las dos Universidades de Los Angeles y de Berkeley, así como en algunas escuelas normales.

En Minnesota, los habitantes pueden aprovechar de un curso gratuito por correspondencia, relativo al desarrollo del bebé, a la alimentación y el vestido, las enfermedades de la infancia, la formación de hábitos, etc. Se cuentan 3.900 correspondencias.

En Filadelfia (Pensilvania) un "Consejo de Padres" reune 913 padres y madres, divididos en 47 grupos de estudios del niño, que se reúnen todas las semanas, o dos veces por mes. Posee una biblioteca y una librería, así como un servicio de bibliografía y de organización de conferencias. Su órgano el "Parents'Council Pilot" coordina los esfuerzos de esos diversos grupos.

En Iowa, celébrase una conferencia anual sobre el desarrollo del niño y la educación de los padres, bajo los auspicios de la "Iowa State Council for Child Study and Parent Education". Además la estación de estudio del niño del Estado de Iowa (Iowa Child Welfare Research Station) ha tomado a su cargo, en colaboración con el Consejo Escolar, una encuesta, en dos ciudades (Des Moines y Council Bluffs) para determinar cuáles son los mejores métodos de estimular y de dirigir a los padres y estudiar de qué manera la educación de los padres podría ser introducida en el sistema escolar.

Una encuesta similar ha sido hecha por el "Board of Education" de Cleveland, Ohio, de concierto con la escuela de pedagogía de la "Western Reserve University". El mismo Departamento ha difundido por radio una serie de disertaciones sobre "Cómo educar a los niños".

Podríamos multiplicar los ejemplos hasta lo infinito. No hay sin duda Estado que no haya tratado de una manera o de otra, de desarrollar e instruir a los padres.

La "preparación de la juventud" para la vida de familia está a pesar de todo, menos desarrollada que la educación de los padres. Es lo que declara una carta recibida de la Oficina de la Educación en Wáshington y fechada el 15 de octubre de 1929: "En los Estados Unidos la preparación de los alumnos para su futuro papel de padres (generalmente previsto en la sección de economía doméstica de las escuelas secundarias y de los colegios) está lejos de ser universal y es raramente exigida a todos o aún de la mayoría de los alumnos. Algunos especialistas estiman que es preferible dar ésta enseñanza a los jóvenes que tienen en su familia, responsabilidades con respecto a niños más pequeños, o que piensan casarse a breve data".

Sin embargo, hemos visto que se dan nociones de pedagogía familiar en más de 2.000 escuelas. A las lecciones de puericultura que

hemos señalado, se agrega, en la mayoría de los casos, una preparación de futuros padres: "Training for Intelligent Parenthood". Los asuntos que completan las nociones sobre los cuidados y el desarrollo físico del niño, son, en el orden de su frecuencia: herencia y reproducción, psicología del niño, juegos e historias para los niños, disciplina y problemas de conducta, libros, leyes sobre el matrimonio, etc. El informe Crabbs y Miller ofrece un índice detallado de los asuntos que pueden contener esos cursos, clasificados bajo las rúbricas siguientes: La familia, la protección de la infancia, el desarrollo físico del niño, los cuidados físicos que se deben procurar a los bebés y a los niños más grandes, enfermedades de la maternidad y enfermedades infantiles, desarrollo mental del niño, formación de los hábitos, educación del niño, problemas de conducta, conclusiones generales.

He aquí el ejemplo de un curso dado en una escuela secundaria de jovencitas (Fordson High School, Dearborn, Michigan). El curso está dividido en dos partes, una se refiere a la joven misma, la otra al desarrollo del niño. 1ª parte: el ambiente, la herencia, la familia, lo que ella es y lo que hace, responsabilidades. 2ª parte: embarazo, parto, cuidados del bebé, desarrollo del niño. Una vez dados los conocimientos teóricos, los alumnos se dividen en grupos, cada uno de los cuales debe estudiar niños de una edad determinada. Tienen ocasión de hacer observaciones sobre niños; más aún, se las autorizó, durante un día, a establecer una "nursery" en la escuela. Otra escuela secundaria (John Muir Technical High School) en su curso, trata exclusivamente del niño: Responsabilidad de la familia y de la sociedad, desarrollo físico y puericultura, formación de hábitos y problemas psicológicos, valor del juego, desarrollo de la personalidad, estudio de imágenes y de historias para los niños. (Estos dos cursos han sido descriptos en el "Journal of Home Economics" de febrero de 1931).

Otra escuela desarrolla esta rama en el curso de cuatro años utilizando el "método de proyectos" con práctica en las escuelas primarias y en los "settlements" (centros de educación social). Los proyectos elaborados han sido: composición y ejecución de sainetes sobre la higiene, estudios hechos sobre los niños del kindergarten, estudio de historias para referir a los niños, etc.

Citemos también el programa de la escuela de Highland Park, Detroit, Michigan que se sirve de la Nursery School como laboratorio experimental: finalidad, importancia, ventajas y desventajas de la Nursery School, principios de nutrición, puericultura, el juego, historias y cantos para los niñitos, problemas de conducta, conflictos de

voluntades, penitencias, formación de hábitos, la influencia del medio en el desarrollo del individuo, tests.

En la misma ciudad el programa del College de la Escuela Superior prevé: cuatro semanas de educación familiar (hogar y matrimonio, eugenismo, biología, higiene prenatal); seis semanas de puericultura; seis semanas de pedagogía (comprendiendo las bases de la psicología infantil), cuidados con los enfermos y primeros cuidados en la "nursery".

En las escuelas complementarias, las diferentes materias del programa son a menudo encaradas desde el punto de vista de la vida de la familia y de la vida del niño. Ejemplo: *Ahorro.* Cómo enseñar el ahorro y la economía a los niños. *Aritmética.* Costo de la alimentación y del vestido del niño. *Instrucción Cívica.* Las consultas psicológicas (Habit clinics) y la vida de la colectividad. *Inglés.* El niño en relación con su familia y con los otros niños; la responsabilidad del niño en la casa. *Historia* de la educación del niño. *Geografía.* La educación del niño en los otros países. *Higiene* física y mental. *Relaciones familiares.* La importancia vital del hogar y de la familia para el niño de edad pre-escolar. Las relaciones en la familia y su influencia sobre la conducta del niño.

Un curso, en otra escuela complementaria, tiene por centro el desarrollo de una familia: Instalación de la casa, deberes de la mujer casada, nacimiento de los niños, educación sexual, cuidados con el recién nacido, y después con el niño hasta los 5 años, relaciones familiares, alimentos y vestidos, desarrollo moral y mental.

En 1915, Julia Lathrop, organizadora y directora de la Oficina del Niño en Wáshington, hablando a las estudiantes de la Universidad femenina de Vassar, expresó el deseo de que las universidades tengan su parte en la preparación de las madres más inteligentes. Y predijo — lo que causó risa — que el porvenir verá la creación, en las facultades de ciencias, de secciones de investigaciones científicas sobre la vida familiar y el desarrollo del niño. Seis años después, la "Iowa Child Welfare Research Station", abría el primer laboratorio pre-escolar en la universidad de Iowa, cumpliendo así la predicción de Miss Lathrop. Ya hemos hablado de la actividad de las universidades de California. En la Universidad de Cincinnati, la "Mothers' Training Centre Association" ha organizado, en la Sección de protección a la infancia, un curso de educación familiar en contacto diario con niños (Nursery group), acompañado de trabajo práctico en los círculos de padres. La Universidad Cornell organizó en los diversos distritos del Estado, para las madres de la campaña y de las ciu-

dades, un curso, en el que el programa tiene una extensión de tres años. Primer año: Seis disertaciones sobre los siguientes asuntos: alimentación, reposo, disciplina, administración del hogar. Segundo año; División en cinco grupos de estudios del niño, que se reunen dos veces por mes. Tercer año: Cursos, dentro de la Universidad, para formación de jefes de grupos, con trabajo práctico en la Nursery School. El curso fué seguido por 150 madres y condujo a la fundación de 30 centros de estudios en 22 distritos, de los que aprovecharon más de 10.000 madres. En la Universidad de Cornell también, las estudiantes en "Household Management" (cuidado y dirección de una casa) permanecen durante cinco semanas en una casa modelo (practice house) donde deben no solamente hacer el arreglo, sino también hacerse cargo de un bebé.

Se encuentran igualmente cursos de pedagogía familiar, que constituyen verdaderos centros de investigaciones, en las Universidades de Columbia, Yale, Vassar, parecidas en un todo a las de Minnesota, de Indiana, etc. La "fundación", creada en memoria de Laura Spelman Rockfeller, dispone de fondos especialmente destinados a subvencionar a institutos de ese mismo género. Es gracias a ella, por ejemplo, que un estudio muy profundizado sobre los resultados y los métodos de educación de padres pudo ser llevado a buen término por la División de Educación familiar de la Universidad de Toronto Canadá, estudio cuyos resultados fueron publicados ("Aims and Methods in Parent Education") por el National Council of Parent Education, New York, 1930. El Canadá, sigue, de cerca al país vecino en el desarrollo y la organización de la educación familiar. La mayor parte de las instituciones americanas se repiten aquí. El folleto de la Universidad de Toronto, basado sobre una experiencia hecha con grupos de padres, dá consejos muy atinados sobre la constitución de esos grupos y los mejores métodos a emplear.

Inapreciables auxiliares de esos centros de formación y de investigaciones son los laboratorios prácticos que de ellos dependen, sea bajo forma de "clínicas" sea, sobre todo, bajo forma de "nursery schools".

Las "clínicas" que ya hemos encontrado en algunos otros países anglo-sajones, desempeñan en los Estados Unidos un papel importante: clínicas de orientación, clínicas para el estudio de niños difíciles o delincuentes, clínicas de niños de edad pre-escolar. Las condiciones de la familia son en ellas muy cuidadosamente estudiadas y la cooperación de los padres es siempre reclamada, ya que es a menudo de su desacertada actitud que proviene la conducta difícil del niño. "La clí-

nica, declara la doctora Lois Hayden Meek de la Universidad de Columbia, debe ocuparse no solamente del niño que comete faltas, sino de la madre y el padre que también las cometen, de los hermanos y hermanas y aún, algunas veces, de los abuelos. Debe abordar todo el problema de las relaciones familiares y no el del niño solamente''. Parecidos a la clínica, pero sin carácter científico, son los ''servicios de consultas'' que existen en los Estados Unidos. Se han establecido semejantes en muchos otros países.

Resumiendo, no se podría hablar de la educación de los padres en los Estados Unidos sin reservar un lugar al movimiento de las ''Nursery Schools''. Gracias a ellas es que el interés hacia la educación pre-escolar ha podido ser despertado y sostenido. Los estudiantes y los padres, trabajando entre los niños bajo la dirección inteligente de especialistas experimentados, observan al niño tal cual es, dánse cuenta de los problemas que él plantea y adoptan la mejor manera de resolverlos.

Hagamos notar, de paso, que la ''Nursery School'' difiere completamente de las instituciones que reciben niños para cuidarlos durante el día, ya que da una importancia capital a la formación de los hábitos y del carácter. La iniciativa partió de Inglaterra, a instigación de Miss Macmillan, pero la Nursery School ha tomado de inmediato en los Estados Unidos una gran extensión.

Según una lista publicada en 1928-29 por la Oficina de Educación en Wáshington existían en esa oportunidad 177 Nursery Schools repartidas en tres categorías distintas: a) Las escuelas organizadas especialmente para la educación de los niños pequeños y de sus padres, sirviendo también de centro de ''demostración'' para las futuras institutrices, las alumnas de escuelas secundarias, las enfermeras y las niñeras. b) Las escuelas de ''aplicación'' para los estudiantes de pedagogía o de economía doméstica de los colegios y universidades. c) Los laboratorios de ''investigaciones'' sobre el desarrollo del niño y de la educación familiar. Las escuelas de este último tipo son en número de 12; 6 están agregadas a Universidades, 2 a escuelas públicas, 4 son instituciones independientes.

En 1926 dos Nursery Schools experimentales, particularmente dignas de atención, se abrieron en escuelas públicas de Chicago, una en un barrio extremadamente pobre, en la Franklin Public School, la otra en un suburbio rico, en Winnetka. Las dos se especializaron en la preparación de los padres, que deben acudir regularmente a discutir con el personal todos los problemas que surgen del comportamiento de sus niños, alumnos de la Nursery School. La primera recibe

por la mañana dos alumnas-maestras de la escuela normal de maestras de jardín de infantes. La segunda nos interesa sobre todo, porque inaugura una experiencia de gran alcance educativo. El señor Washburne, pedagogo de renombre universal que dirige las escuelas de Winnetka, organiza un curso práctico de educación familiar para sus alumnos, varones y mujeres, de las clases superiores. Ese curso comprende nociones prácticas de biología, de cuidado de enfermos, de economía doméstica, de lecciones variadas de trabajos manuales y de tareas vigiladas en Nursery School.

Washburne tiende a dar a los niños una sana actitud hacia la familia — hacia su familia actual como también hacia aquella que fundarán más tarde—; quiere encauzarlos a amar a los niñitos y a saber ocuparse de ellos con discernimiento.

Una encantadora descripción de un curso de vacaciones organizado en Vassar, la da el "Journal of the American Association of University Women", de enero de 1930. Bajo el título pomposo de "Institute of Euthenics" (Instituto de la ciencia del bien vivir) ese curso reune padres y niños. En tanto que los niños son confiados a la vigilancia de maestras de la Nursery School, profesores, médicos y psicólogos ilustran a los padres sobre problemas de educación, con demostraciones en su apoyo, sobre sus propios niños: consejos prácticos y llenos de buen sentido sobre la manera de desarrollar los niños sana y alegremente, sobre la manera de observarlos inteligentemente, sobre el arreglo higiénico de la casa, demostración de juegos, etc. Los padres son admitidos en los cursos.

El desarrollo de las Nursery Schools se debe en particular a la influencia de un hogar muy activo y competente, la Merrill-Palmer School. Fundado en Detroit en 1920, tuvo de inmediato como objeto primordial el de formar mujeres y jovencitas capaces de comprender sus deberes de esposas, de madres y de dueñas de casa, dándoles a la vez una preparación casera (homemaking) y familiar (parenthood). Su acción se ejerce también en las escuelas secundarias y complementarias, con el objeto de introducir cursos de puericultura y de pedagogía y actualmente una de sus principales actividades es la formación de directoras de Nursery Schools. En la iniciación una Nursery School para niños de 20 meses a 6 años, se organizó con 20 alumnos; seis estudiantes de la Universidad de Michigan fueron a estudiarlos, bajo la dirección de una psicóloga destacada, Mrs. Helen Woolley. La escuela se proponía ofrecer al mismo tiempo, a las criaturas, la posibilidad de desarrollarse desde el punto de vista físico, intelectual y social, y a los estudiantes la ocasión de emprender un trabajo de labo-

ratorio muy animado, en el dominio de la psicología y de la higiene infantiles. En 1924 fueron organizados en la Merrill-Palmer School cursos complementarios para las jovencitas egresadas de las escuelas públicas, y, a fines del mismo año, una escuela superior de Detroit abrió un curso de educación de bebés, haciéndolo obligatorio para todas las alumnas del último año escolar.

Las alumnas de la Merrill Palmer School son hoy día de tres tipos: madres cultivadas que desean perfeccionarse; jóvenes que se preparan para su futura tarea de dueñas de casa; especialistas que hacen investigaciones sobre los mejores métodos de educación o se dedican a la enseñanza en las Nursery Schools. Estos últimos son generalmente estudiantes que obtienen becas o permisos especiales para residir durante un tiempo en la escuela, donde se les da alojamiento (129 en 1928-29). Los cursos tratan sobre los problemas de la infancia y de la familia, la psicología del niño, la práctica en la Nursery School y la pedagogía familiar, con consejos sobre la manera de dirigir grupos de estudios para padres.

Preocupa también la educación de los padres de niños de la Nursery School del establecimiento: Reuniones de madres, a la mañana o a la tarde con el objeto de que puedan ver a sus niños en actividad, veladas de disertaciones para padres y madres, distribución de un folleto que describe las finalidades de la Nursery School y contiene recomendaciones sobre los cuidados que se debe prodigar a los niños.

La Merrill-Palmer School se esfuerza por cooperar con las otras instituciones ocupándose de la educación pre-escolar y de la educación familiar. Fué así como se organizó en ella, en diciembre de 1928, una Conferencia sobre las relaciones familiares, y en marzo de 1929, otra sobre las relaciones familiares en la campaña. Ha elaborado programas, publicado folletos e informes, así como artículos en diferentes diarios y publicaciones. Se puede decir, que muchos de los mejores especialistas en educación familiar han sido formados en la Merrill-Palmer School.

La preparación y el carácter de los jefes son, en efecto, de una importancia primordial. El volumen "Preschool and Parental Education", ya citado, desarrolla este punto delicado: "Es evidente que los educadores que buscan ayudar a los padres a adaptar su personalidad a las necesidades de una familia... deben necesariamente poseer firme cultura pedagógica, real comprensión de los problemas sociales y un conocimiento preciso y técnico de una o de varias de las ramas y ciencias que contribuyen al bienestar del individuo y del hogar". Actualmente, además de la Merrill-Palmer School, una media

docena, más o menos de universidades preparan profesionalmente a los educadores de padres... Dos becas ofrecidas por el "Laura S. Rockefeller Memorial", permiten a los estudiantes continuar sus estudios en esta dirección. Ellos deben llenar más o menos el programa siguiente:

A. — Experiencias colectivas: grupos de padres, grupos de niños, permanencias en las Nursery Schools. B. — Experiencias individuales: pláticas con padres. Experiencias con niños, clínicas, consultas, visitas a domicilio. C. — Observaciones: Observaciones en los grupos de estudio del niño. Observaciones en las Nursery Schools o en otras escuelas nuevas y en las instituciones que se ocupan de los problemas de la familia y de la infancia. D. — Cursos: dependientes de los conocimientos ya adquiridos por los estudiantes.

Esta preparación profesional no busca, por lo demás, excluir a los jefes no especializados (*lay leaders*) que, por su competencia y su comprensión de ciertos problemas pedagógicos o sociales, pueden servir admirablemente la causa. "Una de las funciones más importantes del jefe profesional está en descubrir y desarrollar el "lay leader". Varias asociaciones, aún de los departamentos de instrucción pública, han organizado cursos o conferencias para esos "jefes laicos".

Antes de terminar este largo capítulo sobre los Estados Unidos, agregaremos aún algunas palabras sobre la enseñanza dada a los hombres y a los jóvenes, que, aunque poco desarrollada, ha dado lugar en diversos lugares, a iniciativas interesantes. Hemos visto por otra parte que los padres de familia son admitidos a las reuniones de padres y a menudo aún a los grupos de estudios. Es de la preparación familiar especializada para los hombres que queremos citar, ahora, algunos ejemplos.

En una escuela secundaria de varones, un curso de *Home Craft* tiende a enseñar al joven los principios fundamentales del hogar doméstico, que lo harán digno de la casa y de la sociedad de la que forma parte y que desarrollarán su sentimiento de responsabilidad hacia la familia. El curso comprende diez puntos: alimentación, preparación de la comida, vestimenta, decoración del interior, arreglo del hogar, el joven y su familia, la higiene de la familia, los cuidados del niño, los intereses de la comunidad. El tema los "cuidados del niño" es tratado bajo los siguientes aspectos: responsabilidad paterna, cuidados de los niñitos (físicos ,mentales y morales) responsabilidad del joven hacia los más pequeños, problemas actuales de educación y de instrucción, costo del mantenimiento de los niños.

En el condado de Marion, Oregón, la puericultura es enseñada

a los alumnos mayores de las escuelas y a los "jóvenes más trabajadores".

Un curso muy completo, anunciado en el "Journal of Home Economics" de enero de 1931, y denominado "curso de adaptación familiar" (Family Adjustments) ha sido organizado para los jóvenes pertenecientes a la división de sociología de las escuelas secundarias superiores (Senior High Schools) de Long Beach, California. El curso es facultativo por el momento, pero se espera hacerlo obligatorio. El ensayo se hace en dos secciones de treinta estudiantes, y maestros y alumnos manifiestan un interés muy alentador. He aquí el detalle de ese curso de seis partes verdaderamente único en su género.

I. — (2 semanas aproximadamente). Relaciones con las personas que nos rodean. Manera de comportarse con ellas. 1. Diferencias entre los individuos (físicas, mentales y sentimentales) 2. Higiene mental, su finalidad y su influencia sobre la formación de los hábitos.

II. — (5 semanas aproximadamente). Desarrollo de la vida de familia. 1. Estudio de las condiciones modernas económicas y sociales que tienen influencia sobre la vida de familia. Desarrollo de la familia a través de las edades. 2. Organización de la vida de familia. Transformaciones de las condiciones culturales. Psicología familiar. Teoría moderna del matrimonio. Tipos modernos de la familia. 3. Desorganización de la familia (se espera obtener casos particularmente sorprendentes de la Child Guidance Clinic y del Instituto de Protección de la Infancia de la Universidad de California en Berkeley. Los jóvenes estudiarán esos casos y propondrán soluciones).

III. — (5 semanas aproximadamente). Finanzas de la familia.

IV. — (1 semana aproximadamente). Adaptaciones necesarias a las diferencias de edad. Niños y padres. Niños y abuelos. Psicología del niño. Discusiones, lecturas, observaciones y visitas.

V. — (1 semana). Adaptaciones en casos de enfermedad y de accidentes. Higiene de la habitación del enfermo. Primeros cuidados. Preparación del alimento del enfermo.

VI. — (4 últimas semanas del trimestre). El siglo XX y las adaptaciones familiares. Elementos necesarios a la familia feliz y sana, sea en el hogar, sea en el medio en que actúa.

En el Colegio de agricultura de Dakota, un curso especial para hombres trata del noviazgo, del matrimonio, de la paternidad, de la mentalidad de la mujer moderna, de las causas de divorcio, de la educación de los niños y del empleo de las horas libres.

* * *

Colaboraciones de maestros

EL CONCEPTO DE UNIDAD EN LA ESCUELA PRIMARIA

Para fijar el concepto de unidad, en primer grado, tratamos de hacer comprender a los alumnos que unidad es una sola cosa: una silla, un banco, una flor, un peso, etc.

Cuando adelantamos, un poco, en numeración, nos encontramos con la idea de decena, que enseñamos como una unidad de segundo orden. El alumno se pregunta: si, una sola cosa es igual a la unidad, ¿cómo es posible que 10 cosas sean una unidad? Este pequeño misterio lo creemos resolver con un pequeño agregado: es una unidad, pero de *segundo orden*. El alumno acepta, naturalmente, pero no aclara la incógnita.

En tercer o cuarto grado tropieza, frecuentemente, con problemas como el que a continuación detallo, que resuelve con relativa facilidad, gracias al mecanismo sencillo del razonamiento por reducción a la unidad, pero sin comprenderlo íntegramente.

En una huerta de 10 m. por 8 m. dejo 1|10 para almácigos, 3|10 para repollos, 2|10 para lechugas, 1|10 para zanahorias y rabanitos y el resto para cebollas. ¿Qué cantidad siembro de cada verdura?

El alumno sabe, por práctica, que la fracción aparente 10|10, igual a la unidad, equivale a 80 m2., en este caso. Cambiando los datos del problema puede equivaler a 6000, a 45, a 1500, etc. Los chicos se preguntan, lógicamente, cómo es posible que la unidad o sea uno equivalga a tantos valores diversos. No descifran este enigma, pero siguen resolviendo problemas, de un modo casi automático.

Indudablemente, aquí hay una falla. ¿Cuál es? Nos parece que está en la enseñanza de este concepto en primer grado. Se lo hemos enseñado de un modo incompleto; porque tomado como expresión de una cosa sola, únicamente existe en lo abstracto, como definición matemática, pero en la realidad puede representar una o un conjunto de cosas.

Y decía que lo enseñamos de un modo incompleto porque nos olvidamos de los conjuntos.

Vamos a analizar algunos problemitas elementales, para que se vea mejor, la idea de unidad, como expresión de conjunto.

50 $ .... 1 vaca
500 $ x
50 $ .... 1 v.
1 $ .... $\frac{1}{50}$

500 $ .... $\frac{1 \times 500}{50} = 10$ v.

¿Igual a cuánto es la unidad en este problema? Si lo suponemos resuelto; podemos decir; si 10 vacas igual a tanto, una vaca igual a un décimo. Si una vaca igual a 1|10, diez vacas serán iguales a 10|10. Pero 10|10 = 1, equivale a 500 $. Luego 500 es igual a la unidad.

Pero de acuerdo con el mecanismo de la división; que consiste en quitar de una cantidad otra hasta agotarla, como si aplicásemos sucesivamente un trozo de piola sobre otro más largo para ver cuántas veces lo contiene; tenemos que 50 $ hace las veces de la piola pequeña que tomada como tipo de comparación sirve para medir la más grande (500). Luego 50 es la unidad.

¿En qué quedamos es 50 o 500? Ya veremos que es 500. Por ahora sólo nos interesa demostrar que es un conjunto.

Cambiemos los datos en la forma siguiente y analicemos.

50 vacas .... 500 $
1 „ x
50 v .... 500 $
1 v .... $\frac{500}{50} = 10$ $

Si 50 vacas es igual a tanto, una será igual a 1|50. Si una es igual a 1|50, 50 vacas serán iguales a 50|50. Luego 50|50, que es la unidad es igual a 500.

De acuerdo con el procedimiento de la división pareciera que 50 es la unidad, porque es la cantidad que tomamos como tipo para medir a 500.

Para terminar, analicemos este problemita, que tiene la ventaja de ser más gráfico.

Una vara de 5,00 m. de largo está hundida 1|50 de su longitud en la tierra. ¿Cuántos centímetros está enterrada?

$\frac{50}{50}$ .... 5.00 m.

$\frac{1}{50}$ x

$\frac{50}{50}$ .... 5.00 m.

$\frac{1}{50}$ .... $\frac{5.00}{50} = 0.10$ m.

Aquí vemos, más claramente que la vara entera, o sean 5 m. es igual a 50|50, representa a la unidad, en tanto que 1|50 expresa solo una parte de la misma. Los problemas anteriores son semejantes a éste o se pueden plantear de un modo parecido.

Así:

50 $ .... 1 v	$\frac{50}{500}$ .... 1 v	De partes de la unidad a la unidad entera.
500 $ .... x.	$\frac{500}{500}$ .... x.	
50 v........ 500 $	$\frac{50}{50}$ .... 500 $	De la unidad entera a las partes.
1 v .... x.	$\frac{1}{50}$ .... x.	

Para que los alumnos comprendan bien los problemas con fracciones comunes, en cuarto grado, es indispensable ampliar el concepto de unidad desde primer grado.

Unidad es una sola cosa o un conjunto de cosas consideradas globalmente.

Carlos J. VIEYRA
Maestro de la Escuela Nacional Nº 102
de Est. "Las Moscas", Entre Ríos

BUFFON, EL TRABAJADOR

Jorge Luis Leclerc, se llamaba antes de que su rey le elevase la tierra a condado, el naturalista relator de los animales.

Montbard, la ciudad de su nacimiento, queda del lado de la Borgoña, en tierras de viñas, de unos largos inviernos feos y de unos estíos radiosos.

Su familia es la familia burguesa de donde salen casi todos los intelectuales del tiempo, y el origen tirará fuertemente de Buffon hacia la nobleza que es el apetito por el cual el burgués del siglo XVIII pena y vive, y le pesará como lastre bueno en los hábitos ordenados cuajados y casi astronómicos...

Nosotros, gentes españolas de señorones ociosos, tengamos cuidado al leer este dato del "señor de Buffon" de no llamarlo burgués a secas y llevarnos un fiasco: trabajador más encarnizado con la presa de la obra y hombre de jornada de ocho horas como este conde, nos costaría hallarlo en Europa y en nuestras tierras, ni con bujía.

Mocedad capitosa

Leclerc se educó en Dijón, naturalmente en colegio jesuíta, y no asustó a sus profesores con habilidades extraordinarias. Un profesor recordará de él cierta seguridad anticipada de sí mismo, la de los que creen en la constancia tozuda en vez de creer en el dinamitazo genial. Como la enseñanza de las ciencias naturales que serían su reino casi no existía, fueron las matemáticas quienes le recibieron las primerías de la vocación, y en ellas, la física. Los estudios de derecho a que le enderezan después, parece haberlos seguido por rutina burguesa de hijo que complace al padre. Al tener la licenciatura, segundo bozo viril del muchacho con fortuna, Leclerc se va a Amberes a estudiar cosa muy distinta de las que le han distraído y se inscribe en la Facultad de Medicina.

Tiene veinte años, y de aquí hasta los veinticinco, escapado de la tutela d: los padres y de la que crea la ciudad donde se vive, "diablo

suelto'', Leclerc hace una larga temporada de viajes, de aventuras subidas de color y de estudios revueltos; rabelasea bastante el que va a olimpear más tarde, moviéndose entre el Mediodía, Italia e Inglaterra, acompañado de dos extranjeros curiosos, un duque inglés y su secretario alemán; el primero es un gozador mundano en grande y el otro un roussoniano curioso de la naturaleza. La pareja le llama al mozo sus dos gustos en ciernes de fasto cómodo y de conversación científica, y con ellos se mueve de París a Londres o de Roma a París. Buffon se divierte como el francés se ha divertido siempre, evitando la disipación, guardándose la salud, que el calaverón inglés se estropea más, cuidándose bien de comprometer el resto de su vida. Quien le vea en este tiempo de mozo rico que complace su cuerpo de toda complacencia, puede creer que la fiesta continuará hasta aventarle el patrimonio, y se equivoca en redondo. Lleva la plomada de la razón francesa, el borgoñés, y en cuanto sabe que hay asuntos de partición en Montbard, por la muerte de la madre y el segundo matrimonio del padre, se vuelve a su tierra a establecerse y sosegarse.

El gran señor

Le gusta la gran casa en medio de la vasta hacienda un poco a lo terrateniente feudal que posee demasiado, pero al revés del feudal, en su honradez de asistir su feudo y hacer su vigilancia de todos los días sobre ''el bien'' y los bienes del suelo. Agranda la tierra de los Leclerc comprando el castillo arruinado de Montbard, desde donde se avizora de la Borgoña entera, y para comunicar las dos posesiones, construye catorce terrazas que van trepando airosamente las lomas y rematan en la torre de lo alto. Esta será la famosa ''torre de Buffon'', en la que se encerrará a trabajar gozando al levantar la cabeza uno de los terrones más jugosos del agro francés.

Buffon llega a la Academia de Ciencias a una edad en la que nuestros sabios de hoy no piensan todavía en ''merecer'', a los veintiséis años, y en poco más le dan la Intendencia del Jardín Real. Este nombramiento decidirá su carrera de un golpe: —''Yo encontré mi destino en un jardín'', podría decir él mejor que el persa.

El bueno de Fay, a quien nos ha hecho querer el elogio de Fontenelle, había transformado un jardín de plantas medicinales en un jardín botánico de veras, canjeando a duras penas, en tiempo de transportes costosos, plantas de Europa y el Asia, y dándose los afanes de la instalación de ellas. Fué el mismo Fay quien indicó a Buffon para sucederle en la labor de ciencia y de cariño que habían sido la suya,

y Buffon entraba por la mejor puerta al cargo que a su edad parecía excesivo, pues aquella era una época de altos funcionarios vejentones.

La ocasión era excelente para un hombre capaz y ambicioso—de la ambición buena— y él la aprovechó bien.

Clasificación y creación

El Jardín Botánico tenía anexo un gabinete o museo de Historia Natural, del que Fay se había ocupado. Buffon ordena la confusión de objetos, y buscando servir al público, que no sabía nada de ciencias naturales, se puso a hacer un "Catálogo Razonado" del pequeño museo, a organizar géneros y familias revueltos en un enredo feroz, a colocar al lado del objeto una noticia elemental sobre la pieza, que guiara al visitante como a un niño.

Clasificación de plantas a la cual atenerse no había sino la de Linneo y él detesta aquel artificio pedante del sueco que engloba a veces con desparpajo en una misma familia el castaño con la pimpinela. El prestigio de Linneo no lo sujeta; él va a clasificar racionalmente aunque los "clérigos" de la botánica rujan, y él va a atacar toda su vida los cuadros falsos del sueco. Su irritación contra Linneo se sale del chisme de gremio, es la repugnancia del sabio francés, el menos pedante del mundo, el más natural para explicarlo, contra un especialista vicioso de fórmulas y que escribe en una jerga iniciática.

Despachado el trabajo de las tablas, Buffon piensa en medio de la infancia que vive Europa en ciencias naturales, que hay que contar la tierra a las gentes en el lenguaje común, válido para todas las cosas. Es lo mismo que piensan los enciclopedistas; Buffon divulgará tanto como ellos, pero poniendo en la nueva didáctica una brillantez que los sobriosecos de D'Alembert y Montesquieu no le sirven a su clientela. Orgullosamente, dirán otros, en verdad sólo con el brío y la desenvoltura del muy capaz, Buffon comienza la formidable "Historia Natural", que le llevará cincuenta años cuanto él va a vivir, y que comprenderá desde las imaginaciones fértiles de las edades de la tierra, hasta el estudio de los minerales, retardándose en los animales, por darle gusto a su gusto.

Los jaleos de la mocedad los ha tirado; a la vida mundana le da lo menos que puede un funcionario real; las comodidades que él necesita para trabajar, también como una especie de Luis XIX de la naturaleza, se la sigue creando en el fundo de Montbard; es un gran

señor que trabaja tanto como el pobre diablo que revienta para ir viviendo.

A las cinco de la mañana Buffon sube a la torre o al estudio del Jardín de Plantas, lo mismo da, y llega a su escritorio lavado, frotado y rizado, como si fuese a sentarse a la mesa del rey (llevando la chaqueta famosa cuyas mangas de encaje se discuten todavía) por las catorce terrazas del campo con cierta dignidad solemne que molesta o hace reír a sus colegas más llanos que él o forzados a llaneza de ser pobres... El les ha dicho ya en la Academia "que el estilo es el hombre", y los que lo leen saben que aquel balanceamiento de su marcha es el mismo de su período gramatical.

La casa de Montbard es suntuosa de toda suntuosidad; pero la sala de trabajo en la torre tiene las paredes desnudas y el suelo sin tapices —tan cierto es que el trabajo tira en cuanto a estorbos los cachivaches hermosos y los feos— y la sala ayuda al laboratorio sólo con el silencio, con la luz blanca y con el paisaje ofrecido a sus pies.

El trabajador

A las dos de la tarde el conde viene bajando las escaleras con su mismo contoneo, sin ninguna prisa, y su cocinera se espanta allá abajo de aquel bendito patrón que no pide un bocadillo y que almuerza más tarde que cualquier francés.

La tarde se ha quedado libre para las visitas oficiales y para el paseo por la hacienda o el jardín, en el que se dispone plantar más de este lado, curar plantas enfermas, hacer los injertos.

La familia es pequeña y no le come mucho tiempo; se ha casado a los 40 años con una mujercita joven que le da un hijo y le acompaña: por poco tiempo. El hijo le acarreará penas más tarde, con un matrimonio deschavetado, a juicio del cortesano. Mientras vienen esas gabelas, en tanto que el niño crece, Buffon trabaja "como los que se acuerdan de que van a morirse", en titán moderno vestido de casaca bordada. Creía en la Divinidad sin andar allegado a las Iglesias, y los reventones de orgullo que les mostraba a los colegas le subirían a veces a pensar que era un poco el cronista de esa Divinidad, un relator que se atarea porque lo llamaron a contar lo hecho 20.000 años después del sucedido, según su cálculo.

De sus dos frases célebres: "El genio es una larga paciencia" y "El estilo es el hombre" (casi ha corrido trastocada la última), la primera le rige la vida, le ha creado el zapato de hierro de las ocho horas

de escritura diaria y hará posible los 36 volúmenes que nos va a dejar; la segunda frase ya nació hecha lugar común.

Los teólogos de la Sorbona le miraban de soslayo por su interpretación de la historia del planeta, que no los consulta; los enciclopedistas le quieren mal también por su investigación aislada; algunos académicos ven con rabia su carrera tan rápida; pero la Francia lectora, que es lo que le importa, lee ávidamente y un poco deslumbrada, los libros que se llaman "La teoría de la tierra", "Las épocas de la naturaleza" y "La historia natural del hombre", primera lectura científica corriente que ella ha conocido. Buffon hace poco caso de la fiebre admirativa y de las burlas de los rivales; contestar ataques y efusiones es distraerse, y él está metido en la faena terrible de dejar inventariada la naturaleza y de hacer una carta panorámica de las edades del mundo.

Tanto sosiego como el preciso para investigar necesita Buffon para escribir. Algunos de sus manuscritos fueron copiados diez y ocho veces, lo cual dice una pasión muy grande de la lengua.

Buffon siente la naturaleza con mayor trascendencia que Lucrecio, en una especie de Ilíada que exige cierto homerismo al que se ponga a contarla; él la ve como una obligación de elocuencia, y mientras su condiscípulo Bossuet sacude con grandes sonoridades las naves de Notre Dame, él hace lo mismo desde sus gruesos volúmenes, escribiendo en un tono, solemne como el del predicador, la época glacial o el asomamiento de las vegetaciones primeras.

Como hay un destino burlón de los escritores, por el que las gentes les propagan lo ramplón y les saltan lo excelente, el Buffon de nosotros es el de las descripciones de animales que corren por ahí en las antologías y los libros de texto. ¡La pena y el bochorno que a él le daría ver esto! El Buffon grande,— en cuanto a escritor y a teórico de la ciencia— no es el de estas estampas, por más afortunadas que ellas sean; es el Buffon de las síntesis arbitrarias y magníficas cada una de ellas, y el perseguidor de las leyes generales de la tierra: aquí desata sus intuiciones y aquí es el Homero de las guerras de los elementos que cuenta el planeta. Las descripciones de las bestias son descansos bonitos que él se da, juego con tiza de colores entre el parto y el parto de las teorías. La importancia segundona que atribuyó a tales tablas, se puede ver en el hecho de que... hiciera escribir a otros muchísimas de ellas. Como se sabe, Buffon revalidó cierta costumbre de los pintores medioevales, un poco espinosa. Los maestros italianos del trescientos, una vez que formaban un grupo de discípulos y que éstos aprendían bien la norma y cogían lo pegadizo de la emoción, les

hacían trabajar en tablas que ellos firmaban sin escrúpulo y que bien miradas, resultaban suyas. Buffon, apoyado en el antecedente, pone a trabajar en su provecho a cuatro colaboradores de primer orden: Daubenton, que le resultaría arisco y no continuaría a su lado; el abate Bexoh y Gueneaus, que hicieron buena parte de la sección de los "Pájaros", y Faujas y Lacepede, que le ayudaron mucho en la sección de los minerales, menos familiar que las otras a Buffon.

Al procedimiento escabroso, que los franceses llaman "avoir un négre", habría recurrido cualquier otro puesto en una faena compleja. Hoy que zoologías y botánicas andan desmigajadas en géneros, un sabio toma su miga y trabaja sobre eso con cierta holgura, pero aquellos tiempos eran bien otros y Buffon vivía la hazaña de construir él solo la catedral de las ciencias naturales. No es de escandalizarse si tomó obreros para la albañilería gruesa y a veces para la decoración de unos pedazos o rincones de la nave.

La literatura de Buffon

Buffon ha debido conocer la suerte de los precursores que no es nada más la de resplandecer con la aurora de un oficio sino la de achicarse en cuanto sube el sol. Las ciencias naturales que despuntan en su época, avanzan pronto y a pasos largos; los siglos que vienen averiguan tanto sobre este negocio que la obra de buen trabajador envejece pronto en las teorías más bizarras. La parte de su obra que se conservará robusta, gracias a lo que le llamaron sobrante, será la literaria. Los cálculos del tiempo están corregidos en las edades del planeta; los estudios minerales contienen errores de bulto; las descripciones de las bestias se vuelven ingenuas. Pero la forma trabajada en la forja dura, el período arquitectónico que es medido aunque suela parecer desmedido, la ojeada resumidora de la naturaleza, que los flacos son incapaces de echar sobre ella, o sea, la artesanía y la imaginación, ellas no le han salvado aquella labor de que se arrinconase y se muriese como las obras de ciencia a secas en cuanto se enmiendan sus yerros.

Una paternidad arranca de Buffon y domina a los sabios franceses que vendrán, una tradición preciosa que se irá agrandando en la raza: la del sabio doblado de un escritor, la del hombre de estudios que sabe escribir tanto como pensar; de ella irán saliendo los Claude Bernard de la "Introducción a la medicina", los Reclus de las "Geografías" o los Bergson de varios libros maestros, gentes que llevan en sí la dignidad doble de la investigación segura y de la admirable lengua.

Gabriela MISTRAL

INFORMACION NACIONAL

La instrucción pública en el mensaje presidencial

En el mensaje leído por el señor Presidente de la República, D. Agustín P. Justo, al inaugurar el presente período de sesiones del Congreso Nacional, dice así la parte referente a la instrucción pública:

"La instrucción pública, considerada como función esencial del Estado, ha sido motivo de especial consideración en la gestión administrativa del Poder Ejecutivo.

Educación primaria y complementaria. — Ha considerado el gobierno que por imperiosas que fueran las economías que se ha impuesto a la administración pública, no debían afectar en forma sensible los servicios de la educación común. Así ha podido mantener, una vez más, el invariable propósito de combatir el analfabetismo aun desproporcionado en el país, cuyas cifras fueron reveladas recientemente por el último censo escolar. Se reabrieron las escuelas nocturnas complementarias que por razones de economía habían sido clausuradas anteriormente, facilitando con ello medios de cultura y aprendizajes teóricos y prácticos a adultos alfabetos.

Enseñanza media. Institutos y orientaciones. — En materia de enseñanza media se ha cumplido una labor importante.

El problema que inmediatamente debió afrontar este Departamento ha sido el de conformar los gastos de la enseñanza media con las estrictas exigencias de los planes de estudio. Para ello se ha realizado una obra orgánica que demandó tiempo. Se suprimieron del presupuesto cargos innecesarios y que hacía largo tiempo pesaban en él. Esta tarea se ha cumplido, produciendo inmediatamente una economía que pasa de medio millón de pesos.

Los organismos técnicos han realizado normalmente durante el año escolar anterior su labor de orientación, procurando siempre señalar, además, del sentido instructivo e informativo de la enseñanza, una dirección francamente educadora y cultural.

Se ha realizado una tarea de riguroso contralor en los estableci-

mientos incorporados, mediante la doble actuación del cuerpo de inspectores y del personal directivo de los colegios oficiales, y se ha sometido a los institutos particulares que aspiran los beneficios de la incorporación, a un régimen de vigilancia amplio y comprensivo. Un decreto reciente completa esa fiscalización, exigiendo de acuerdo con la Ley Nº 934, el funcionamiento formal del instituto que aspira a la incorporación y también un ambiente docente moral y espiritual apreciable y, además, de un modo especial, la orientación nacionalista de la enseñanza.

Desde hace algunos años se viene sosteniendo la necesidad de orientar la escuela primaria y aun la secundaria en un sentido más práctico, como forma de desviar las preferencias de los jóvenes, —hoy muy acentuada, pero irreflexiva por las profesiones liberales—, hacia las carreras relacionadas con el trabajo en la industria y la producción.

El Poder Ejecutivo ha dado comienzo a la realización de ese concepto y anhelo. Ha realizado un ensayo orgánico, que por razones de carácter técnico y económico limítase por el momento a un determinado número de escuelas, las de Chascomús, Frías, Olta, Santa María, San Isidro de Catamarca y Humahuaca, por medio del cual se experimentan los sistemas más convenientes de orientación práctica de escuelas primarias ubicadas en ambientes rurales.

Con el propósito de servir eficazmente a estas escuelas primarias de orientación práctica, desde el año anterior se viene ensayando un tipo de formación de maestros para escuelas de medios rurales. Así nacieron, con un plan propio e inconfundible, las denominadas escuelas de Adaptación Regional de Jachal, Rosario de la Frontera, La Banda y Cruz del Eje, y este año se han ampliado los cursos comunes de maestros de la escuela normal de Monteros con un anexo obligatorio de estudios prácticos regionales. Las escuelas transformadas, sobre la base de las primitivas escuelas normales de preceptores que en esos lugares funcionaron, han merecido el apoyo entusiasta de las poblaciones y la ayuda moral y económica de los gobiernos de las provincias donde ellas funcionan.

Para responder a las mismas tendencias prácticas se han reabierto las escuelas de Artes y Oficios de Dolores y Tres Arroyos, en la provincia de Buenos Aires, y la de Victoria y Concordia, en la provincia de Entre Ríos, y se han creado dos nuevas escuelas de ese tipo: una en la ciudad de Santa Fe y otra en la de Reconquista. Esta última, por corresponder a una zona de actividades agrícolas y forestales que carece de institutos nacionales de enseñanza post primaria o media, ha sido ampliada con cursos anexos de estudios rurales,

comerciales y domésticos para niñas. Se ha modificado, en concordancia con su fin, el plan de estudios del curso nocturno para obreros de la Escuela Industrial de la Nación, y recientemente ha sido creado un nuevo curso nocturno para auxiliares de comercio en esta Capital.

Cree el Poder Ejecutivo que sosteniendo esta orientación disminuirá la propensión generalizada en el país que lleva a los jóvenes a buscar, ya sea el camino del bachillerato para alcanzar, luego, en la Universidad, una carrera liberal, ya sea el título de maestro — todo lo cual ha creado en el país problemas relacionados con la superabundancia de profesionales.

Como se ha hecho constar en decretos y resoluciones, interesan al Poder Ejecutivo las cuestiones que llevan necesariamente a esa orientación práctica. Así, por un lado, la de los numerosos alumnos de sexto grado que abandonan los estudios por no conseguir ubicación en los establecimientos actuales de enseñanza, y la de los que se retiran de las escuelas comunes sin completar su ciclo — menores imposibilitados legalmente para el trabajo. Ese aumento progresivo obliga al Estado a intentar soluciones adecuadas. Por otro lado, la necesidad de estimular en los centros industriales la formación de obreros y artesanos de acuerdo con orientaciones prácticas y experimentales que permitan prepararlos para realizar y dirigir el trabajo en forma consciente y orgánica; y finalmente, la necesidad social de dar oficio a hombres y mujeres jóvenes que, sin recursos ni preparación técnica alguna, no han podido ni podrán dedicarse a estudios de índole especial.

Con idénticos fines de orientación práctica se mantiene el propósito de transformar algunas escuelas normales de la Capital y del interior en institutos de preparación especial.

Formación del profesorado. — El Poder Ejecutivo ha entendido que la formación de profesores de enseñanza media debe estar confiada a institutos de estudios superiores. Por ello restituyó a su anterior categoría al Instituto Nacional del Profesorado Secundario de la Capital, y estableció, con el objeto de proveer con método esencialmente selectivo los cargos docentes vacantes, un régimen de concurso sobre la base de títulos, antecedentes, méritos y pruebas.

Dispuso, igualmente, en cumplimiento de lo establecido por la actual ley de presupuesto, la instalación y funcionamiento de un instituto similar en la ciudad de Paraná, conjuntamente con la Escuela Normal de Maestros ''José María Torres''.

Disciplina en los establecimientos de enseñanza media. — La disciplina en los establecimientos de segunda enseñanza había sido afectada por una injustificada tolerancia, desde hace varios años. Se ha-

bía creado un estado nocivo para el desarrollo de la enseñanza y para el principio de la jerarquía directiva y docente, que requirió decisiones severas dirigidas a normalizar la vida escolar en determinados establecimientos, y a reafirmar el espíritu nacional que aparecía en algunas circunstancias debilitado por el influjo de ideas incompatibles con la tradición de nuestro pueblo y los principios democráticos que dominan en nuestras instituciones.

Nombramientos y reincorporaciones. — En lo que respecta a nombramientos de personal docente, el Poder Ejecutivo, aun a falta de ley orgánica, ha observado la norma constitucional de *idoneidad,* y a la vez de justicia, designando a los competentes y reincorporando a numerosos cesantes que en los últimos tiempos fueron declarados tales, por reajustes o por causas diversas no imputables a falta de conducta o de competencia.

El reajuste periódico determina una doble ventaja: revisión de aptittudes y economía en los gastos, ya que él suprime la retribución por servicios que no se prestan por aplicación de los planes y distribución de las horas. A este respecto se prepara una información detallada.

Revisión de planes de estudio. — Se ha cumplido, en parte, la revisión de los planes y programas de enseñanza media que anunciara en el mensaje anterior, cuyos resultados serán sometidos al juicio de opiniones autorizadas, que el Poder Ejecutivo aprovechará para decidir sobre su aplicación.

Proyecto de ley orgánica de la enseñanza media. — Una de las lagunas más visibles en la organización legal de la enseñanza, es precisamente la relativa a la instrucción secundaria, respecto de la cual sólo existe la llamada ley de libertad de enseñanza, que no contiene disposiciones de organización, ni líneas generales de los planes de estudio.

Por eso el Poder Ejecutivo ha preparado un proyecto de ley que someterá a la consideración del Honorable Congreso. En ese proyecto se contempla lo relativo a la administrativa de la enseñanza y a las orientaciones de la misma, con lo cual se propone dar certeza, estabilidad y cierta superioridad a los planes y también al régimen de reclutamiento de profesores y a sus garantías, estabilidad, ascensos y jubilación, derivados del más comprensivo derecho a la carrera. Si este proyecto u otro mereciera la sanción del Honorable Congreso, el Estado incorporaría a su legislación normas definitivas para el ciclo educativo que hasta el presente no se rige, como se ha dicho, por ley alguna, y que se ha desenvuelto siempre merced a los arbitrios circunstanciales

de decretos y resoluciones, exponiéndolo fatalmente a una perniciosa instabilidad.

Universidades. — La vida universitaria se ha desenvuelto en medio de algunas situaciones relativamente anormales, que no llegaron a constituir conflictos en sentido riguroso. Ellas han desaparecido merced al buen juicio y cordura de profesores y estudiantes. En lo que respecta a la conducta seguida por el Poder Ejecutivo frente a aquellas perturbaciones internas, ella ha sido de observación sin que esto signifique renuncia a la facultad de intervenir cuando hechos sometidos a su jurisdicción, mediata o inmediatamente, impliquen transgresión de leyes o generen conflictos insolubles en la propia Universidad.

Proyecto de ley universitaria. — Confía el Poder Ejecutivo que esta tarea de pacificación, creadora de un ambiente propicio para el trabajo y el estudio, se logrará si el Congreso sanciona en sus líneas generales el proyecto de ley universitario presentado en el período anterior. Con la misma convicción con que lo anunció primero y lo fundamentó después, piensa hoy en que una ley general universitaria que sustente relaciones indispensables de jerarquía y disciplina, podrá facilitar el más amplio desenvolvimiento de los estudios superiores y el desarrollo de la ciencia y la difusión de la cultura en el país.

Labor administrativa. — Ha realizado este departamento en el año 1932 una intensa labor administrativa impuesta por el cumplimiento de las disposiciones del acuerdo general de ministros de fecha 14 de julio de 1931, de las Leyes 11.584 y 11.586 y de los acuerdos de fecha 30 de junio y 20 de julio de dicho año.

Resultado directo de la organización de los servicios establecidos por la Dirección de Administración, ha sido la regularización del pago en los establecimientos de enseñanza dependientes del Ministerio.

Las cifras del ejercicio de 1932 comprueban que el total de economías introducidas en el presupuesto de ese año, con respecto al presupuesto del gobierno provisional, es de $ 15.849.128.78''.

Aniversario del Himno Nacional

El Consejo Nacional de Educación dispuso que el 11 de mayo, 120 aniversario del Himno Nacional se recordara dicho acontecimiento en las escuelas de su dependencia. Para ese efecto en la primera hora de clase, de cada turno, los niños de las escuelas reunidos en el salón de

actos, o en el patio, según los casos, entonaron las estrofas del Himno patrio. Luego se reanudaron normalmente las clases y, en la última hora del turno los maestros, en sus aulas respectivas explicaron a los alumnos el significado de la fecha conmemorada, haciendo una breve síntesis histórica y trazando un esbozo biográfico de los autores de la letra del Himno y de la música, Vicente López y Planes y Blas Parera respectivamente. Cumpliendo lo dispuesto por el Consejo se distribuyó entre los alumnos de 3º y 6º grados un impreso con la letra de la canción patria.

Independientemente de los actos aludidos, el C. E. 2º resolvió celebrar el acontecimiento con una fiesta que adquirió destacadas proporciones, en la escuela "Presidente Mitre", de su dependencia, situada en la esquina de las calles Pueyrredón y Sarmiento. La ceremonia dió comienzo a las 10.30 horas.

Asistieron, especialmente invitados, los descendientes de Vicente López y Planes el Presidente del Consejo Nacional de Educación, Ing. Octavio S. Pico, funcionarios del Consejo, directores y personal docente de las escuelas de la capital, y delegaciones de alumnos de las escuelas de la capital, y delegaciones de alumnos de las escuelas del distrito que llevaban las banderas de sus respectivos establecimientos.

La nutrida concurrencia que se congregó en el salón de actos, escuchó de pie, el Himno Nacional, entonado a coro por los alumnos.

A continuación se cantó "A mi bandera" letra de F. J. Picarel y música de Spoile.

Continuando el desarrollo del programa usó de la palabra el Inspector Técnico General de la Capital, profesor F. Julio Picarel.

Empezó el orador significando que todos los Estados del mundo tienen sus símbolos como atributos característicos de nacionalidad. Algunos ostentan elementos de agresión o de absolutismo. La Nación Argentina eligió como sus dos primeros símbolos, la bandera con sus colores tomados del cielo bonancible de la patria como sugestión de serenidad y elevación espiritual; y el escudo con sus manos fraternales y el gorro frigio como signos de unión y libertad; ambos ostentan el sol de oro como bendición de trabajo y de progreso.

Faltaba la expresión alada que cundiera como grito de emancipación y de gloria y canto de júbilo por los triunfos de la libertad; y así surgió el Himno Nacional, todo un poema de acento épico que recorrió triunfalmente los pueblos oprimidos para elevarlos a la condición de pueblos libres.

Se refirió el Profesor Picarel a los antecedentes históricos, a las canciones de Fray Cayetano y de Luca, recordando que con fecha 6 de

marzo la Soberana Asamblea, encarga a Vicente López y Planes la preparación de la canción patriótica, y destaca la influencia que la representación de "Antonio y Cleopatra", en la Casa de Comedias, tuvo sobre el espíritu del poeta la noche del 8 de mayo de 1913. Recordó también que en esa noche y en su casa de la calle Perú, el Himno quedó redactado y que el día 11 era sancionado por aclamación en la Asamblea y que la barra se dispersaba por la ciudad recitando "Oid, Mortales, el grito sagrado: Libertad, Libertad, Libertad".

Luego el disertante pasó a ocuparse del contenido ideológico, con referencia a la situación de los pueblos, recordando el heroísmo de los niños en el caso de las niñas de Ayohuma y del Tambor de Tacuarí, y recitando la frase del General Córdoba, invasor de Salta, cuando al divisar a un niño que saltaba sobre su caballo criollo para correr a avisar a sus mayores, exclama: "Que a pueblos que tenían tales hijos no se les dominará jamás".

Comentó el Himno estrofa por estrofa desde el punto de vista histórico, haciendo notar la relación íntima entre unas y otras, mereciendo por ello la justa aprobación del auditorio.

Pasó luego a ocuparse del autor de la música, el maestro de piano, catalán, Don Blas Parera; de su mejor intérprete Esnaola, y de los documentos bibliográficos que conserva como reliquia el Dr. Gallardo. Hizo notar que la música, según los críticos, es magnífica, llena de pasajes emocionantes, toque de clarines, redobles de tambores, rumor de aclamaciones populares y convicciones rotundas de libertad.

Se refirió a los propósitos que inspiró la resolución de la Asamblea y leyó el decreto y comunicaciones pertinentes, haciendo notar que su fin primordial era "inspirar el inestimable carácter nacional" para fortalecerlo, y "aquel heroismo y ambición de gloria que ha inmortalizado a los hombres libres", es decir, sugiriendo la consagración, hasta el sacrificio, en bien de la patria.

La disertación del Profesor Picarel, más que discurso, fué la exposición de una clase pública, que ilustró con los retratos de López y de Parera, la propia letra del Himno y el canto de los niños. Al terminar, como coronamiento de la clase invitó a los niños a ponerse de pie y recitar en conjunto los versos del coro, que resultó emotivo.

Terminó su alocución el Profesor Picarel dejando como ejercicio patriótico y caligráfico para el cuaderno de trabajos de los niños, un soneto titulado Vicente López y Planes, con referencia al Himno que mereció prolongados aplausos.

Los alumnos de la escuela, recitaron finalmente la "Oración al

Himno'' de que es autor el Dr. Carlos Ibarguren y que transcribimos a continuación:

Oración al Himno

''Fué grito argentino de guerra. Es canto de redención y de amor el himno secular de la patria. Inflamó a nuestros padres en la lucha creadora y empujará siempre a nuestras legiones; ráfaga de epopeya que impone la vida con gloria o la gloriosa muerte.

¡Sea latido ardiente en nuestros hijos, ritme obras preclaras de cultura y suene para todos los hombres, coro de esperanza y de concordia! El clamoreo de los combates ya no vibra en sus estrofas. Las voces pueriles lo modulan en auroral saludo, la viril muchedumbre lo entona anhelante de grandeza y asciende augusto con fraternal llamado a los libres del mundo.

Nació arrogante. Su poeta lo recogió de las ansias populares para entregarlo a ellas. ¡Bardo de los argentinos; dísteis a los soldados lira de plata sonora como nuestro nombre y habéis interpretado, también, las pasiones generosas de vuestro pueblo!

El ardor de sus versos no es hosco arrebato de odio ni de venganza, sino llama encendida por la libertad y la democracia. La melodía de sus acordes carece de agrias notas. Es majestuosa y grave; dilata sus ondas musicales con la unción de un salmo y sus tonos, más solemnes que bélicos, infunden emoción religiosa. Al son de sus serenos compases la República Argentina ''coronada su sien de laureles'', debe marchar esparciendo ejemplos de paz, de solidaridad y de justicia.

¡Himno coreado por los guerreros: Presidísteis nuestra liberación y la de las naciones hermanas, mantuvísteis la unidad argentina a pesar de dolorosas conmociones, nos llevásteis emancipados al orden y al trabajo. Impregnad ahora con vuestra armonía la tierra removida!

¡Himno secular: Como el sol y las lluvias fecundadoras de la simiente, haced germinar hondo el amor nacional en el rústico pecho de los labradores y de los pastores. Henchid el alma de los ciudadanos con los acendrados ideales que inspiran vuestros versos y radiad con dulzura en el corazón de los niños el calor maternal de la patria!

Que la cívica columna avance tranquila, y una democracia concertada asegure la felicidad de nuestro pueblo. Que la prole numerosa desarrolle la robusta cepa de los Argentinos. Que nuestro próvido suelo colme las granjas de frutos, las abejas elaboren copiosos panales y se multipliquen los rebaños y las majadas de largos vellones.

¡Himno secular: Derramad en todos los tiempos con vuestras notas, las virtudes antiguas de nuestra familia: la abnegación y el amor, la

unión y el respeto. Sed chispa perenne que transmita de una a otra generación las tradiciones y la moral profunda del hogar. Sois eco del "grito sagrado" y lírico carmen de la igualdad, asociad aquí a los hombres, atenuando el egoismo y la codicia, para que cada uno coseche su sembrado y el oro no provoque divisiones iracundas!

¡Sea cantado por los ancianos en la calma de sus días postreros, y erguida la corva senectud evoque a los descendientes la venerable imagen de los padres fundadores. Sea cantado por los jóvenes, entre el rumor de la faena con el recio acento de los fuertes, y por las doncellas que lo elevan puro de sus labios virginales. Sea cantado por las madres que llevan en su seno generador la fuente de la raza.

¡Sea latido ardiente en nuestros hijos, ritme obras preclaras de cultura y suene para todos los hombres coro de esperanza y de concordia!"

Homenaje a Belgrano

El Consejo Nacional de Educación resolvió que el día 20 de junio del corriente, en que se cumplió el 113º aniversario de la muerte del general Belgrano, se leyera en las escuelas las siguientes palabras pronunciadas por el prócer al disponer que con el dinero que como recompensa le otorgó la Asamblea del año XIII se crearan escuelas públicas en las provincias del Norte:

"El maestro procurará con su conducta y en todas sus expresiones y modos inspirar a sus alumnos amor al orden, respeto a la religión, moderación y dulzura en el trato, sentimientos de honor, amor a la virtud y a las ciencias, horror al vicio, inclinación al trabajo, despego del interés, desprecio de todo lo que diga a profusión y lujo en el comer, vestir y demás necesidades de la vida, y un espíritu nacional que les haga preferir el bien público al privado y estimar en más la calidad de americano que la de extranjero".

Exposición de cinematografía escolar

La profesora señorita Rosario Vera Peñaloza comenta en estos términos la Exposición de Cinematografía Escolar, celebrada recientemente en esta Capital:

"Entre los elementos que la ciencia ha proporcionado a la enseñanza, la cinematografía y las proyecciones fijas, son acaso, los de mayor valor.

La impresión visiva de hechos y de cosas que no están al alcance del niño en otra forma y que no hubiera podido apreciar jamás en su verdadero concepto sin este recurso, les da un valor insuperable en tal sentido.

A esto se agrega el valor estético y el moral; derivado de lo visivo el primero, y de la habilidad para sacar consecuencias y producir gratas y elevadas emociones por parte de quien emplea estos medios, el segundo.

Son, por tanto, recursos de gran valor educativo que pueden aplicarse en todas las disciplinas escolares.

La exposición que presentó la Escuela Argentina Modelo a principio del año en curso, es una muestra palpable de las múltiples aplicaciones que estos aportes de la ciencia pueden tener en la enseñanza, siempre que, como en este caso, un gran mastro, de aptitudes y poder creador poco comunes, ponga toda capacidad y pueda disponer de los medios necesarios que exige una obra de esta índole.

Setecientos tambores de cintas terminadas y en preparación reune en su escuela el doctor Carlos M. Biedma, autor de esta exposición.

Una clasificación prolija presentaban las cintas agrupadas en 14 secciones, según sus aplicaciones y relaciones con las materias de enseñanza.

Dichas secciones, con los nombres de: Cineteca — Canje cinematográfico — Mesa Biedma — Hall San Martín — Hall Mitre, — Historia Natural — Cartografía — Tecnología e industrias — Dibujo — Geografía Argentina — Lenguaje — Deportes y Sección Extranjera, muestran desde luego, una clasificación ordenada de asuntos ya preparados para servir a diferentes propósitos.

En efecto: un examen más prolijo, lleva a descubrir hasta procedimientos tan novedosos, que cabe señalar como una enseñanza y como una comprobación de que no necesitamos salir de nuestro territorio para encontrar experiencias que muestran el triunfo de muchos maestros en su empeño por mejorar la enseñanza pública y privada.

En la aplicación al lenguaje, por ejemplo, el niño no solamente interpreta y expresa las ideas que una cinta le sugiere, sino que, con elementos de las mismas componen leyendas y urde la trama de otras. Trabajo interesantísimo que no sabemos que haya sido aplicado en ninguna parte del mundo.

Es que no siempre se exterioriza la acción del maestro argentino; y la mayor parte de sus prácticas y experiencias, a veces muy superiores a las que se traen como novedades, permanecen desconocidas o no hay empeño en reconocerlas, porque no traen pasaporte extranjero.

La sección llamada "Mesa-Biedma" es como el elemento creador de escenas para la filmación; la facilidad con que en ella se reproduce, en pequeña escala, procesos fisiográficos, obras de ingeniería, panoramas, etc., permite realizar fácilmente lo que en cinematografía se llaman trucos.

De este modo la mesa es un complemento de éste y un medio de constantes creaciones para el niño.

Hay coordinación en todos los elementos reunidos en cada grupo en el desarrollo de asuntos; cintas en las que los niños son actores; estudio completo en la presentación de otras dentro de un medio rigurosamente científico como en el film sobre circulación del agua en el globo preparado en la escuela, así como en otros de carácter geográfico, asuntos desarrollados en combinación con la proyección fija a objeto de detener la observación en cosas o elementos que exigen ser mirados en detalle.

Fué en realidad, no la exposición de cintas, sino la de un método para utilizar y crear la cinematografía escolar".

Homenaje de niños extranjeros

Entre los actos escolares de conmemoración del reciente aniversario patrio, tuvo especial significado el que se celebró el 22 de mayo en la Escuela 29 del Consejo Escolar XIII. Los alumnos extranjeros del cuarto grado, a cargo de la maestra señorita Isabel Alonso Deyra, pronunciaron al unísono este saludo al país que los acoge:

"Patria argentina:

Eramos niños de países lejanos, de países de niebla, de nieve, y de sol...

Un día, abriste los brazos allá lejos, tras el mar, y nuestros padres acudieron a tu llamado generoso. Trabajo les diste y esperanzas. Tu ley fué su escudo, y en la llama de tu hogar patricio encendió el inmigrante la rama primera de su fuego sagrado.

Crecimos nosotros y tu Escuela nos ensanchó el horizonte. Conocimos tu tierra, su esencia, su pasado, y entonamos junto a los nativos, la marcha triunfal de tu Bandera...

Eramos los niños extranjeros. Hoy, somos los argentinos de tu legión novísima.

¡Sean por tí, y para tí, el Ensueño, la Conquista, la Gloria!

Patria de los hombres de buena voluntad:

Serena la frente y el corazón en los labios te decimos:

—Madre de Todos... ¡Salve!"

Libros y folletos recibidos

— "Ciclo cultural 1932". Conferencias pronunciadas en la Federación Nacional de Sociedades Populares de Educación. 150 páginas. Buenos Aires. 1933.

— "El equilibrio de los continentes", por Mariano H. Cornejo, obra recomendada por la Dotación Carnegie para la paz internacional. 244 páginas. Editor Gustavo Gili, Barcelona, 1932.

— "Forjador", texto de lectura para los grados superiores, por Luis Arena; ilustraciones de Juan Hohmann; 330 páginas; Buenos Aires, 1933.

— "La instrucción pública en Venezuela", reseña histórica por Angel Grisanti; 200 páginas. Barcelona, 1933.

— "La lengua castellana", texto de fonética y morfología, por Alfredo Pérez Guerrero; 258 páginas. Quito, 1933.

— "La actuación del profesor Juan Serpentini en la Argentina", por José María Rey; 72 páginas. La Plata, 1933.

— "Juguemos en el bosque", tres álbumes para la enseñanza amena de la botánica por fábulas y relatos dialogados por la profesora Martha A. Salotti; numerosas ilustraciones de K. Noisternigg; prólogo de la señorita Rosario Vera Peñaloza; 32 páginas cada uno. Colección Estrada. Buenos Aires.

— "Desde la tribuna", discursos pronunciados en Córdoba por Juan Vázquez Cañás; 128 páginas; Editorial Tor; Buenos Aires, 1933.

— "El problema del analfabetismo y sus remedios", conferencia pronunciada en la Escuela "Carlos Pellegrini" el 22 de abril de 1933, por Segundo M. Linares; 51 páginas; Buenos Aires, 1933.

— "Teatro cómico para los niños", por Germán Berdiales; 172 páginas; Buenos Aires, 1933.

— "El culto al árbol", (ensayo de interpretación de la naturaleza de las plantas y sus efectos sobre el alma humana) por Alberto Nin Frías; 324 páginas; Buenos Aires, 1933.

— "Etimología de la lengua castellana", texto para colegios de segunda enseñanza por Alfredo Pérez Guerrero; 320 páginas; Quito, Ecuador, 1933.

— "Estudio sobre las civilizaciones del Carchi e Imbabura", por Max Uhle, 62 páginas, Quito, Ecuador, 1933.

INFORMACION EXTRANJERA

Economías en la enseñanza

Aunque numerosas opiniones representativas coincidían en creer que la crisis fiscal de los Estados Unidos, parte de la crisis general más grave, no afectaría a las escuelas, informaciones recientes de la prensa reflejan el propósito de aplicar severas economías en la enseñanza pública. Unos proponen cerrar los jardines de infantes; otros suprimir algunas materias de enseñanza, por ejemplo, el dibujo, la música, la educación física y la enseñanza doméstica. Hay quienes indican la conveniencia de reducir a seis meses el período escolar y suprimir el transporte gratuito en camiones de los alumnos que viven lejos de la escuela.

Otras economías, algunas ya puestas en práctica, afectan seriamente al personal docente. En Detroit se suprime dos puestos de maestros por cada 24 clases, especializando a los maestros y agrupando a los niños de diversos grados para ciertas materias de enseñanza. En algunas ciudades se paga en efectivo la mitad o la tercera parte del sueldo y el resto en *scrips*, equivalentes a pagarés. El procedimiento no es totalmente perjudicial cuando los comerciantes aceptan esos *scrips* como dinero; pero no en todas partes son aceptados. En ciertas localidades no se paga a los maestros porque los impuestos especialmente destinados para sus sueldos no producen nada.

En un artículo titulado ''Las escuelas en peligro'', ''The American child'' reproduce las alarmantes declaraciones de William John Cooper, miembro del Consejo Federal de Educación. En Alabama, 8 departamentos (*countries*) han cerrado las escuelas. En Arkansas, 200 distritos cerraron también las escuelas y 100 no pagan a los maestros. De otros Estados se puede informar algo semejante. Se cita casos de maestros que se han desmayado mientras daban clase, a causa de insuficiencia de alimentación. En Delaware una municipalidad efectúa en su presupuesto una disminución de 135.000 dólares que recae totalmente en perjuicio de las escuelas. ''En general, dice ''The American child'',

los sueldos han sido rebajados de 10 a 35 por ciento y se han cerrado cerca de 5.000 escuelas. Los fondos para construcción de edificios escolares fueron rebajados de 400 millones de dólares a 154 millones''. Las informaciones que publica en su boletín la Asociación de Educación Nacional no son mucho más optimistas; pero observa que las rebajas de sueldos han sido mucho menores para los maestros de las grandes ciudades que a este respecto pueden considerarse privilegiados: la proporción de la rebaja para éstos es de 4.76 a 8.07 por ciento.

La vacunación de la infancia

En una conferencia organizada por la Asociación de Cursos Complementarios del Sena, el doctor G. Schreiber, ex-jefe de clínica de la Facultad detalló las diferentes vacunaciones que forman una red protectora de la salud del niño:

a) En los primeros días de vida, la vacunación antituberculosa, que será repetida al final del primero y del segundo año. Según el doctor Schreiber, el B. C. G. no es ''tuberculígeno''. Inmuniza por un tiempo que todavía no se ha determinado. Puede ser empleado sin peligro en todos los niños.

b) A partir del tercer mes, la vacunación antivariólica, no en dosis gruesa sino en simple rasguño de la piel que no determine efusión de sangre. Revacunación entre los 6 y los 7 años, a los 11 años y a los 21.

c) En caso de epidemia de sarampión, vacunación de todos los niños mediante suero de convaleciente, que es inofensivo y eficaz.

d) Después de los dos años, vacunación antidiftérica — el niño de 2 a 5 años es el más expuesto al *croup*. Esta vacuna es inofensiva y, aunque su resultado no ha sido totalmente demostrado, parece eficaz. La inmunización dura de 4 a 5 años pero se adquiere sólo un mes después de la vacunación, que comporta tres operaciones.

e) Después de los 10 años, vacunación antitífica. En los niños robustos se puede practicar desde la edad de siete años. Esta vacunación que se efectúa por inyecciones subcutáneas es

muy útil y eficaz; pero se someterá a ella a los niños absolutamente sanos y no a los convalecientes de una enfermedad cualquiera.

La enseñanza agrícola colonial

Un reciente informe del señor A. Davesne, jefe de la Dirección de Enseñanza de Francia, dice:

Los principios que deben regir la organización de la enseñanza agrícola en el Africa negra han sido, por lo que al Dahomey se refiere, expuestos claramente por el Gobernador M. Reste el cual, durante sus dos años de gobierno ha logrado, a pesar de la crisis, hacer renacer la prosperidad y suscitar en los indígenas simpatía confiada y comprensiva hacia la obra que ha realizado.

Estos principios pueden resumirse de la siguiente manera: "El alumno de la escuela primaria es demasiado joven para dedicarse a trabajos agrícolas penosos; por otro lado, aún admitiendo que lleguemos a transformarle en un cultivador al corriente de todos los procedimientos modernos, no poseerá, a su salida de la escuela, bastante autoridad y prestigio para dar consejos a los agricultores o tomar iniciativas, expuestas a fracasar bajo las burlas de los rutinarios. La enseñanza de la agricultura en la escuela primaria debe concebirse, pues, como una *educación agrícola* y no como un aprendizaje de la agricultura. No se trata de transformar nuestras escuelas rurales en "granjas escuelas" sino de crear una atmósfera favorable para el nacimiento y desarrollo de las vocaciones agrícolas. No queremos transformar nuestros alumnos en aprendices de agricultores; lo que queremos es ponerles en condiciones de recibir una formación profesional ulterior. La instrucción profesional agrícola debe ser postescolar y dirigirse a los jóvenes y a los adultos.

Conviene ser a la vez prudente y metódico, no realizar experimentos peligrosos o improvisados los cuales, en caso de fracaso, aumentan la desconfianza de los agricultores indígenas hacia nuestros métodos. Hay que procurar no atropellar, brutalmente y sin discernimiento, las tradiciones locales. Cualquier propaganda agrícola debe preocuparse ante todo de buscar y precisar los puntos especiales que deben constituir el objeto de sus esfuerzos. Trátase, pues, 1) de proceder a un inventario de los recursos agrícolas del país distinguiendo, por un lado las que figuran en la base de la actividad económica de cada región,

es decir, que son capaces de ser mejorados o desarrollados y, por otro lado, de los que, por falta de adaptación al suelo o por cualquier otra razón, no tienen porvenir y no hay por qué proteger; 2) de estudiar atentamente los procedimientos de cultivo indígenas. Claro que es preciso luchar contra los errores impuestos por la rutina y la ignorancia, pero conviene no olvidar que algunos métodos indígenas son excelentes. Hay que guardarse de combatir estos últimos; por el contrario habrá que basarse, siempre y cuando sea posible, sobre la experiencia del cultivador negro. De este modo se conquistará su confianza.

Una vez sentados los principios generales, el Gobernador, señor Reste, estableció para el conjunto de la colonia un programa de acción; precisó la propaganda que había que hacer en cada región, dando sobre el particular instrucciones a los agentes encargados de la agricultura y a los maestros. Para ayudar a estos últimos, el jefe del servicio de enseñanza redactó, en colaboración, con el servicio de agricultura, un manual de enseñanza agrícola para uso de las escuelas primarias. Este manual profusamente ilustrado con reproducciones fotográficas fué repartido en las escuelas. Los alumnos encuentran, bajo forma de conversaciones familiares, lo esencial de lo que tendrán que poner más tarde en práctica. Su educación agrícola se completa con visitas a las estaciones agrícolas, a los campos de experimentación y a las explotaciones racionales. El campo escolar se concibe como una ilustración de las lecciones teóricas. Ejemplo: en el sur del Dahomey el campo comprende un bosque de palmeras seleccionadas destinado a demostrar la superioridad evidente de estas plantas sobre la palmera común. En el Dahomey medio, el campo escolar comprende un cafetal podado racionalmente y ejemplares de algodoneros, etc.

Esta instrucción comprende: 1) conferencias y demostraciones (ejemplo, empleo de las prensas de aceite) a cargo de los agentes agrícolas; 2) visitas a las estaciones experimentales y a las Ferias Exposiciones; 3) estudio del funcionamiento del crédito agrícola, de las sociedades de previsión, de las cooperativas agrícolas; 4) creación, en cada subdivisión administrativa, de viveros colectivos y distribución de las plantas y granos seleccionados; 5) creación de una Granja Escuela en la que los indígenas puedan efectuar gratuitamente prácticas cuya duración podrá oscilar entre varias semanas y varios meses.

La Granja Escuela es una obra muy original, verdaderamente adaptada a las necesidades del país y a la mentalidad de los indígenas, y comprende un conjunto de varias granjas. La mayor se halla organizada a la europea: edificios de piedra, cultivo mecánico, tractores, etc. La más modesta corresponde, desde el punto de vista de su extensión,

a la tierra que un indígena puede cultivar con la ayuda de su familia; sus aperos de labranza son muy reducidos y la casa se halla construída según el sistema indígena. No se trata de chozas corrientes, sino de chozas perfeccionadas, más vastas, más sólidas y más salubres. Entre estos dos extremos se hallan tres o cuatro granjas intermedias, de importancia creciente''.

Principios generales de enseñanza primaria

En diciembre próximo pasado el Consejo de Estado del Cantón de Neuchatel, (Suiza), aprobó una serie de direcciones generales en las que debe inspirarse el nuevo programa de enseñanza para las escuelas de párvulos y primarias. El texto íntegro de esos principios que, como se verá, entrañan un concepto pedagógico moderno, pero mesurado en cuanto es fruto de experiencia y consulta las posibilidades prácticas inmediatas, es el siguiente:

''I. Según los términos del artículo primero de nuestra ley sobre la enseñanza primaria, la escuela primaria pública debe dar ''la instrucción y la educación moral indispensable a cada uno'', preparar a los escolares para el ejercicio de su futura profesión y de su vida intelectual, moral y social, esforzándose para que alcance, dentro de las mejores condiciones posibles de higiene y de bienestar el desarrollo máximo que puede adquirir.

II. Considerando que la escuela está hecha para el niño, ésta debe basar sus enseñanzas en las posibilidades biológicas y psicológicas de la pedagogía. la cual no puede aspirar inmediatamente a la perfección y se esfuerza en adaptar constantemente esta pedagogía a las realidades prácticas, a las circunstancias presentes, a las necesidades regionales o locales y a las capacidades individuales de los escolares.

III. La escuela tiende a alcanzar su objetivo colocando al niño en un medio en el que pueda ejercer activamente sus facultades, desarrollar sus capacidades y adquirir los conocimientos prácticos, aplicando sus procedimientos naturales.

IV. A este efecto, la escuela desarrolla las aptitudes de los escolares fundándose en los principios que se deducen de la necesidad de actividad por parte del niño, favorece la adquisición de conocimientos y trata constantemente de aumentar, por medio de los trabajos de aplicación práctica, sus posibilidades. No pierde por lo tanto nunca de vista que el trabajo realizado para adquirir los conocimientos debe aumentar

la potencia de atención, voluntad, concentración, juicio y comprensión de las realidades y de las relaciones existentes entre ellas; que debe satisfacer sus intereses, suscitar su curiosidad, formar su gusto y su carácter; despertar y cultivar sus buenos sentimientos, crear hábitos sanos, fortalecer la conciencia y enseñarle, poco a poco, a encontrar por sus propios medios los elementos del saber y de la cultura iniciándole en los métodos de la investigación personal.

V. Considerando que toda una vida de trabajo y de experiencia no basta para llegar a dominar su profesión y a disciplinarse, la escuela no debe olvidar nunca que la instrucción y la educación no pueden alcanzarse de una sola vez. Al aplicar los métodos previstos y al organizar los grupos de alumnos tendrá en cuenta los hechos siguientes: El desarrollo intelectual de todos los adultos presenta una serie de lagunas que no les impide desempeñar, de una manera útil, su profesión. Teniendo en cuenta que los escolares no poseen las mismas aptitudes, hay que procurar que su desconocimiento de una materia determinada del programa no retrase su desarrollo general.

VI. La escuela primaria no debe perder de vista la necesidad de relacionar todas las partes de una enseñanza desde el principio hasta el final sin olvidar que no existe una separación total entre las diversas disciplinas.

VII. Teniendo en cuenta que los conocimientos que no se han asimilado o renovado mediante la repetición, o transformado en aptitudes mediante la práctica se pierden fatalmente al cabo de un período de tiempo más o menos largo, la aplicación del programa debe subordinarse a las siguientes consideraciones fundamentales: 1) tratar de distinguir en todos los casos si el defecto comprobado en el alumno es producto de la ignorancia de la materia estudiada (cuestión de memoria) o de la imposibilidad de transformar en realidad la teoría o los conocimientos adquiridos (cuestión de inteligencia); 2) Insistir siempre en las relaciones estrechas que existen entre la enseñanza y las realidades, practicando constantemente una labor de realización o identificación, sin perder de vista que el aumento del "saber" y del "poder" se funda en el principio de la actividad, todas las actividades debiendo basarse en una necesidad; 3) Evitar la dispersión de la atención concentrando los ejercicios prácticos sobre un determinado número de dificultades que no se derivan directamente de los ejercicios prácticos; 4) No exigir nunca que un alumno sepa al ingresar en una clase el programa completo de los años anteriores sino considerar, al contrario, que la enseñanza es una serie de conquistas sucesivas, que la lentitud en la adquisición obedece a una ley, que la edad es un factor importante, que las

ocasiones de aplicar dichos conocimientos se encuentran en todas las clases y que, finalmente, el trabajo de asimilación de una nueva materia puede contribuir a la comprensión, por parte del alumno, de una disciplina estudiada anteriormente. Es preciso, por lo tanto, substituir la preocupación por las cosas que hay que enseñar por la preocupación por los nuevos recursos que hay que proporcionar a la inteligencia y no confundir la cultura general con la erudición; 5) La pedagogía debe esforzarse en determinar los puntos débiles. Así como el artesano necesita cierta práctica para adquirir soltura de la mano, del mismo modo la inteligencia debe someterse a un entrenamiento suficiente para vencer ciertas dificultades de carácter general o individual; 6) Las operaciones del control pueden ser de dos especies: a) control del saber (memorización); b) control de la capacidad de poder (inteligencia).

La importancia del primero de estos controles es relativa, puesto que el escolar puede, sin que esto presente un gran inconveniente en muchos casos, aprender, por ejemplo, el miércoles lo que no sabía el martes.

En cambio, el segundo control debe servir para que el maestro se de cuenta del grado de comprensión del alumno y su capacidad verdadera para vencer las dificultades que se presenten y de la eficacia de la enseñanza.

Teniendo en cuenta la diversidad de las inteligencias, la escuela debe establecer una serie de operaciones de control adaptadas al nivel intelectual medio de la clase. Debe poder también modificar su apreciación cada vez que se registren nuevos progresos y recordar siempre que, en el terreno de la pedagogía, no hay nunca nada definitivo''.

Noticias Diversas

— El antiguo Museo Pedagógico, de París ha sido trasladado a un amplio local de la calle d'Ulm número 29. Es un verdadero centro nacional de documentación pedagógica, al cual pueden dirigirse los educadores de otros países para obtener información sobre la educación en Francia. En el nuevo local se encuentra la sede de la mayoría de las asociaciones pedagógicas francesas más importantes.

— La Escuela Superior de Maestros, de Copenhague acaba de celebrar el 75º aniversario de su fundación. La dirige el conocido educador dinamarqués Vilhelm Rasmusen. En este establecimiento fun-

cionan cursos de perfeccionamiento para maestros en ejercicio. Estos cursos gratuitos comprenden las siguientes materias: dinamarqués, fonética, sueco, alemán, inglés, francés, historia, economía política e instrucción cívica, geografía, geología, zoología, botánica, matemáticas, pedagogía, administración de blibliotecas, excursiones biológicas y excursiones geográficas. Cuenta con una sección de economía doméstica en la que reciben preparación completa las maestras de esta materia.

— La provincia turca de Esmirna ha iniciado con la construcción de 150 escuelas primarias en otras tantas aldeas, la realización de un plan trienal para la supresión del analfabetismo. El gobierno provee la mano de obra especializada, las herramientas y el mobiliario y los vecinos de la aldea se encargan de proporcionar los obreros no especializados, los materiales de construcción y el terreno que comprende no sólo el del edificio sino también terreno para juegos y huerta. Se proyecta construir en esta forma, en tres años, 666 locales escolares.

— En noviembre del año pasado se reabrió en Milán, la "Niguarda", escuela de agricultura y de jardinería para especialización de las maestras de escuelas primarias rurales. El curso dura un año, con obligación para las alumnas de vivir en el edificio anexo a la escuela. El diploma que otorga la escuela es reconocido oficialmente.

CRÓNICA CIENTÍFICA

La raza de Cro-Magnon y la migración de los continentes

A fines de la edad paleolítica una parte de Europa estaba poblada por la bella raza de Cro-Magnon, en nada inferior a las mejores razas humanas actuales, y que hoy ha desaparecido casi completamente; decimos "casi" porque todavía se encuentra el tipo, esporádicamente, por ejemplo en Suecia, en Hesse y en Inglaterra.

Esqueletos humanos descubiertos en las Canarias, en sepulturas excavadas en la roca viva, tienen las características de la raza de Cro-Magnon que vivió en Europa hace algunas decenas de millares de años. En la época de su descubrimiento, las Canarias estaban habitadas por los "guanchos". Estos hombres conservaban una tradición según la cual su raza fué la única que sobrevivió de un cataclismo en que perecieron todos los demás seres humanos. Al parecer, los guanchos tenían piel de color bronceado. Se posee algunos datos sobre su idioma, su cultura y sus herramientas. Se ha hallado también algunos signos de su escritura, pero permanecen indescifrables. Se cree que los guanchos no fueron exterminados en masa. Los que sobrevivieron a la conquista se mezclaron, sin duda con los invasores.

Hay tendencia a considerar a los indígenas actuales de las Canarias como a descendientes de los primeros habitantes de esas islas y, por lo tanto, del hombre de Cro-Magnon. Lo cierto es que la raza se ha conservado en un estado de pureza que quizás, no se encuentra en otra parte. ¿Cómo explicar que el hombre de Cro-Magnon, de esa raza que poblaba el norte del continente europeo haya habitado en esas islas aisladas de la zona tropical?

Es natural admitir que las Canarias no han estado siempre separadas del continente euro-africano. Un conjunto de hechos geológicos, paleontológicos y biológicos concurre a sostener la teoría según la cual el archipiélago de las Canarias, la isla de Madera, las islas del Cabo Verde y el archipiélago de las Azores formaron cuerpo en un tiempo con el continente africano y que la escisión del continente se produjo

en una época de la historia de la Tierra que aun no se ha podido determinar. Lo esencial es que las últimas fases de ese proceso de separación debieron desarrollarse en una época en que el hombre ya existía. Ahora bien; el hombre apareció en la Tierra en la época pleistocena (del cuaternario) o quizás a fines del terciario.

Dos teorías geológicas pueden proporcionar una explicación del hecho que nos interesa y, en general, de toda una serie de hechos problemáticos de la historia de la Tierra: la teoría del puente continental y la de las migraciones de continentes, de Wegener.

Según la primera, el antiguo continente estaba unido a América por puentes continentales. Los archipiélagos atlánticos — las Canarias son uno de ellos— formaban antiguamente parte de un continente o de un puente, la Atlántida geológica. Durante la era terciaria, la Atlántida se sumergió, pero algunos de sus restos y en particular los que forman hoy los archipiélagos atlánticos, conservaron durante algún tiempo un vínculo terrestre con el antiguo continente y hasta una época más reciente: a fines del terciario o principios del cuaternario. La separación definitiva de esos archipiélagos atlánticos, a consecuencia de nuevos desmoronamientos, se produjo más tarde.

La teoría de la deriva de los continentes, de Wegener, admite que el antiguo continente y América formaban un solo bloque sólido que se dividió en la época cretácea (de la era secundaria) en dos partes. Desde entonces los dos continentes no cesaron de alejarse y hoy mismo mediciones tomadas por telegrafía sin hilos comprueban que entre Europa y el norte de América la distancia aumenta en 32 centímetros, más o menos, por año. El cambio de clima de diferentes regiones se explicaría por el hecho de que la situación de esas regiones con respecto al polo geográfico se ha modificado según las épocas. La teoría de Wegener ha suscitado numerosas objeciones. En tesis recientes, N. Stoyko, astrónomo del Observatorio de París, demostró que la variación de la distancia, si existe entre Europa y la América del Norte es muy inferior a la cifra aceptada por Wegener.

Bruno Kubart, profesor de la Universidad de Graz, acaba de publicar un estudio sobre el problema de las floras terciarias del Polo Norte y el Hombre de Cro-Magnon, desde el punto de vista de la hipótesis de Wegener, a la que modifica parcialmente. Hace notar, ante todo, que las floras terciarias del extremo Norte dan en general la impresión de un clima templado. Por ejemplo, la flora terciaria de la Tierra de Grinnell, a 82 grados de latitud norte, debió disfrutar, dada la presencia de ciertas plantas fósiles, de una temperatura media anual de 8 grados centígrados y actualmente la temperatura media de esa región es de 20 grados centí-

grados bajo cero, es decir, una diferencia de 28 grados. Hoy, la temperatura media de 8 grados se encuentra en regiones a 45 grados de latitud norte, es decir a 37 grados de latitud de la Tierra de Grinnell. En esas condiciones se debería tener, lógicamente, en las regiones ecuatoriales una media anual de 70 grados centígrados, lo que no está de acuerdo con la realidad. Semejante temperatura haría imposible toda vegetación de desarrollo normal. Según Bruno Kubart la Tierra de Grinnell no pudo, pues, hallarse a 82 grados de latitud en la época terciaria. Por otra parte, la flora eocena de la América del Norte, o flora de Jackson, se extiende hasta los 37 grados de latitud norte, mientras que la flora reciente que más se le asemeja, se encuentra mucho más al sur, por lo menos a 11 grados. De aquí resulta que en la época terciaria la flora de Jackson era mucho más meridional que hoy.

¿Cómo pudieron producirse esos cambios? El profesor Bruno Kubart los explica por un desplazamiento de las tierras en el sentido norte-sur, movimiento que, según la teoría de la deriva de los continentes, se está efectuando todavía. Esos deslizamientos de tierras no se producen sólo desde el norte hacia el sur e inversamente, sino también de este a oeste e inversamente. En medio del Océano Atlántico se extiende, de sur a norte, una elevación de terreno, una cresta, que comprende una serie de islas coronadas, todas, de volcanes. Cuando la gran fosa del Océano Atlántico actual se abrió de sur a norte aparecieron también esos archipiélagos, primero en el sur, luego en el norte y, más tarde o más temprano, quedaron aislados. La flora y la fauna de esas islas son un testimonio no sólo en cuanto concierne a sus endemismos sino también desde el punto de vista de su composición.

A este respecto no es superfluo señalar que las consecuencias que se extrae de la presencia de la flora tropical o templada fósil en las regiones nórdicas están fundadas en la idea, considerada como indiscutible de que la vida de las plantas dependía en las épocas geológicas anteriores, de las mismas condiciones térmicas y climáticas que en la época actual. Por otra parte, en lo que concierne a la deriva o deslizamiento de los continentes, la teoría provoca numerosas objeciones y en particular la de que cuando los continentes se desplazaban con respecto al polo geográfico debía corresponder al cambio de clima en una región un cambio igual en los antípodas. Pues bien; este fenómeno no se produce, en regla general, por ejemplo, para los períodos glaciales. El "hecho paleotérmico" fué general para toda la superficie de la Tierra hasta la era terciaria. Pero es exacto que las floras terciarias del Polo Norte evocan la idea de una zona templada.

Bruno Kubart cree que en el terciario las masas continentales de la América del Norte, de Europa y de Asia se hallaban reunidas en un bloque sólido. Los yacimientos de plantas terciarias que rodean el polo se encuentran en los grados de latitud que precisamente les corresponden. Supónese, pues, que se han hallado más al sur que actualmente. Bruno Kubart concluye que las masas continentales América-Europa-Asia se deslizan no sólo hacia el oeste y el este, sino también hacia el norte y el sur. Y opina que así se explica la propagación de la raza de Cro-Magnon hasta las Canarias. La formación de la fosa atlántica terminó sólo a fines de la época diluviana. Por lo tanto no hay por qué considerar a las Canarias como un territorio en que se refugió el hombre de Cro-Magnon batiéndose en retirada, como quien dice, sino que el mantenimiento de ese tipo, como en el caso de los endemismos vegetales y animales, se explica simplemente por la situación insular.

La jerarquía de los mundos y la estructura del Universo

Uno de los problemas más atrayentes de la Astronomía es el que se plantea al preguntarse si el mundo de la materia es una zona limitada y aislada del espacio o si sus límites desaparecen en el infinito y, por consiguiente no existen para nosotros. Una controversia memorable divide todavía a los astrónomos: ¿el Universo existe como un universo-isla o como un sistema de universos-islas? Los físicos y los astrónomos se han preguntado si era posible concebir un universo infinito sin chocar con las consecuencias de la ley de la gravitación universal o sin contradecir el fenómeno conocido de la luminosidad del cielo. Los matemáticos, al estudiar las propiedades de un espacio curvo, cerrado y finito se inclinan a admitir modelos de universos que entran en el marco de un espacio de Riemann cerrado, a fin de eludir ciertas dificultades y ciertas "contradicciones" aparentes. Intervinieron los relativistas y, por iniciativa de Einstein, propusieron algunos "modelos" de universos estáticos y dinámicos que consagran el carácter cerrado y finito de nuestro espacio y del Universo material en él contenido. Los adversarios de esta concepción, hostiles a la tendencia "finitista" han propuesto los contramodelos posibles de un Universo finito. La discusión no ha terminado aún. ¿Será resuelto algún día este problema?

En estudio reciente, el profesor Erwin Freundlich, de Berlín-Postdam, ha intentado trazar "la imagen actual de la estructura del Uni-

verso''. El profesor Freundlich es un astrónomo eminente que desde el principio se declaró partidario de la teoría de la relatividad generalizada.

Pero, sabio de criterio objetivo, reconoció espontáneamente las dificultades y las discordancias de esa teoría. El comprobó, categóricamente, que la desviación de los rayos luminosos de las estrellas en el borde del disco solar por efecto de la atracción de la gravitación, no obedecía sensiblemente a la fórmula de Einstein. Las opiniones de Freundlich son muy interesantes por cuanto reflejan la posición del relativismo frente al problema de la estructura del Universo y por lo tanto, nuestros conocimientos actuales.

Freundlich comprueba, ante todo, un hecho importante reconocido por la ciencia: el mundo estelar en que vivimos es un sistema diferenciado y organizado y no desprovisto de estructura; el Sol se encuentra en una isla de estrellas de extensión limitada. Por supuesto, ese sistema estelar es parte de un sistema de orden superior y carece de existencia cósmica independiente. Pero la estructura de ese sistema dista de ser simple. ''El mundo en que vivimos parece, como entidad, hallarse comprendido en una transformación continua, como todo en nosotros y alrededor de nosotros; se parece a un organismo viviente que posee una estructura compleja siempre en estado de cambio y cuya estructura esencial no hemos percibido todavía''.

La unidad dinámica fundamental ,desde el punto de vista de la acción de la gravitación, es el sistema solar, compuesto por el astro central y por los planetas que gravitan a su alrededor y se mueven con él. Es una unidad dinámica aislada, en el sentido de que, prácticamente, su estructura y los movimientos de sus partes no son influídos más que por las atracciones interiores del sistema y sobre todo del Sol, mientras que la influencia de gravitación de las otras estrellas es insignificante. Así, la aceleración de la caída de la Tierra hacia el Sol, que deriva de la atracción, se eleva a 6 milímetros por segundo, mientras que la de Neptuno, planeta mucho más alejado, es sólo de 0.007 de milímetro por segundo. Pero no se ha de creer que Neptuno puede ser apartado fácilmente del Sol, pues la atracción ejercida sobre Neptuno por Alfa del Centauro, una de las estrellas más cercanas a nosotros, equivale a la cien millonésima parte de la atracción solar. El sistema solar puede ser considerado, pues, como una unidad dinámica aislada.

Observemos, sin embargo, que esta imagen adoptada por Freundlich no estima lo suficiente la gravitación producida sobre las estrellas y sobre nuestro sistema solar por el conjunto de las masas de estrellas,

gravitación a la que se debe, según los datos más recientes, la "rotación" de la galaxia.

¿Cuál sería el sistema de orden superior de que forma parte el sistema solar? Las estadísticas estelares demuestran que a medida que se alejan del Sol en todas las direcciones del espacio el número de las estrellas con respecto a un volumen determinado suficientemente grande decrece sensiblemente y más rápidamente en la dirección del polo de la Vía Láctea que en la dirección de su plano. El sistema solar se presenta bajo la forma de una lente muy achatada, cuyo diámetro mayor tiene un largo de 10.000 a 20.000 años de luz mientras que su espesor en la dirección del polo es sólo de 4.000 a 5.000 años de luz. A la distancia de 10.000-20.000 años de luz la densidad estelar es sólo de 0,02 a 0,01 de la que existe en la vecindad de nuestro Sol. Además de ese sistema de estrellas encontramos los sistemas cósmicos siguientes: 1º, nebulosas gaseosas difusas, situadas entre las constelaciones; 2º, cúmulos globulares que son concentraciones densas de millares de estrellas; 3º, nebulosas espirales y otras nebulosas consideradas extragalácticas, compuestas principalmente de estrellas; 4º, masas obscuras, no luminosas. Las nebulosas gaseosas difusas son masas luminosas que pertenecen a nuestro sistema estelar, en el que están diseminadas localmente. Falta determinar el papel de los otros sistemas cósmicos en la jerarquía estructural de nuestro Universo.

Las nubes cósmicas obscuras pertenecen también a nuestro sistema estelar. Su importancia consiste en que, por su influencia absorbente, suelen deformar la imagen visual del sistema, al que se cree mucho más simple y simétrico de lo que es en realidad.

Para tener una idea exacta del papel de los cúmulos globulares y de las nebulosas espirales en la estructura del Universo, es preciso conocer sus distancias y sus extensiones respectivas. Si todas las estrellas poseyeran el mismo brillo intrínseco, se podría avaluar sus distancias por la luz. Pero, en realidad, el brillo intrínseco de las estrellas varía en límites enormes (de 1 a 1 millón). Por fortuna, la observación de las Cefeidas o de las variables regulares de período corto, proporciona un procedimiento riguroso para determinar las distancias estelares. Como la variación de las Cefeidas se debe a una causa intrínseca, era de prever que su período y su volumen, o su brillo medio, estaban ligados por una relación. Según la ley que ha formulado una astrónoma norteamericana, Miss Leavitt, la magnitud aparente media de las Cefeidas es proporcional al logaritmo de su período. Ahora bien; la magnitud absoluta no difiere de la magnitud aparente sino por una constante. La ley de Leavitt da así una relación entre la magnitud absoluta

de las Cefeidas de un cúmulo y su período. Basándose en ella y utilizando algunas Cefeidas aisladas cuyo paralaje ha podido ser medido directamente, se ha formulado gráficas que permiten determinar inmediatamente la distancia de una Cefeida cualquiera, y por consiguiente, de todos los cúmulos que contienen Cefeidas (pues las dimensiones propias de los cúmulos carecen de importancia comparadas con las distancias media entre esas estrellas y la Tierra), cuando se conoce el período o la magnitud aparente de esas variables. Ciertas comprobaciones hechas por Shapley han permitido extender el mismo procedimiento a todos los cúmulos, aun a los que no contienen Cefeidas.

Se ha hallado así que las distancias de los cúmulos globulares varían de 20.000 a 220.000 años de luz. La cuarta parte de los cúmulos estudiados por Shapley (un centenar, más o menos), están situados a más de 30.000 parsecs de nosotros, es decir, a 100.000 años de luz. En cuanto a las nebulosas espirales sus distancias son del orden de millones de años de luz: hasta 120 millones.

De aquí resulta que los cúmulos globulares y las nebulosas espirales se encuentran fuera de nuestro sistema solar, en el sentido estricto de estas palabras. Pero los cúmulos globulares no son sistemas cósmicos enteramente independientes de nosotros; son miembros de un sistema mucho más extenso al cual pertenece también nuestro sistema estelar. Nos hallamos muy lejos del centro de ese sistema inmenso: más bien en los confines. En cambio, las nebulosas espirales que pueblan por millones el espacio entero, son sistemas independientes de nosotros. La nebulosa espiral más cercana a la Tierra es la nube de Andrómeda, cuya distancia alcanza a 900.000 años de luz y cuyo diámetro equivale más o menos a 45.000 años de luz. Sus dimensiones son, pues, aproximadamente, las de nuestro sistema estelar, aunque un poco más angosto.

Los cúmulos globulares son pequeños sistemas cuyo diámetro varía entre 200 y 300 años de luz. Su número se eleva a un centenar. Se orientan, en una región limitada, hacia el plano de la Vía Láctea. Nuestro sistema de estrellas es un sistema estelar local; no constituye sino una parte del gran sistema galáctico, al que pertenecen también los cúmulos globulares.

Así, nuestro sistema estelar local pierde su carácter de unidad dinámica independiente. Con los cúmulos globulares entra en la estructura del gran sistema galáctico. Pero, ¿cuál es el lugar que el sistema estelar local ocupa en la estructura del gran sistema galáctico? ¿Y de qué manera debe ser considerada la estructura misma de éste? ¿Es, por lo menos, una unidad dinámica simple? Los dos problemas no tienen todavía solución.

El sistema estelar local no posee una estructura simple. Estrellas pertenecientes al sistema local propiamente dicho parecen mezclarse con estrellas de origen más lejano por la penetración del sistema local en una región en la que hay estrellas pertenecientes al gran sistema galáctico. El fenómeno, descubierto por Kapteyn, de la existencia de dos corrientes de estrellas que se mueven en dos direcciones opuestas, se explica simplemente por el proceso de penetración que se traduce por una combinación de dos corrientes visibles. Pero todavía no se ha conseguido hacer entrar definitivamente el sistema estelar local en el marco del gran sistema galáctico.

Entre los sistemas extragalácticos, el lugar predominante corresponde a las estructuras espiraleiformes. La forma espiral desempeña un papel primordial en la historia del Cosmos. Se había emitido la hipótesis de que nuestro sistema galáctico tenía también la forma de una espiral; pero se tropieza con la objeción de que el diámetro de nuestro sistema galáctico es superior a 200.000 años de luz, mientras que los diámetros de las nebulosas espirales se elevan, por término medio, a 15.000 años de luz; la nebulosa espiral de Andrómeda con un diámetro de 45.000 años de luz es considerada como una nebulosa verdaderamente gigantesca. La idea de reducir la composición del Cosmos visible a un sistema de unidades semejantes, las cuales serían las nebulosas espirales, es muy atrayente por el carácter de simplicidad dinámica que el Universo comportaría. Se tendría también un paralelismo en la relación entre el sistema estelar local y nuestro sistema galáctico. Pues hay ejemplos, en las nebulosas espirales, de concentraciones de masas que no serían muy inferiores a nuestro sistema estelar, nuestro sistema estelar local y diversas nubes de la Vía Láctea serían así comparables a concentraciones locales en los brazos de las nebulosas centrales. Sin embargo, si se considera las proporciones, la imagen de una estructura única del Universo no parece posible.

Hoy se presenta otra imagen como más adecuada a los conocimientos cosmológicos actuales. Cuanto más se sondea las profundidades del espacio tanto más se comprueba la tendencia de las nebulosas espirales a la asociación: se agrupan cada vez más frecuentemente en grandes o pequeñas uniones de nebulosas que forman sistemas supergalácticos. Se conoce ya unos cuarenta de esos "nidos" de nebulosas espirales que presentan formaciones de millares de sistemas gigantescos cuya extensión alcanza a millones de años de luz. Esos sistemas supergalácticos poseen también ordinariamente una forma elipsoidal y no esférica y simétrica. El sistema que comprende el grupo A Cosma-Virgo tiene una longitud de dos millones de años de luz;

está a 10 millones de años de luz de nosotros. Se podría quizás considerar nuestro gran sistema galáctico como un sistema supergaláctico formado de cierto número, probablemente poco considerable, de nebulosas espirales o de sistemas análogos. El sistema estelar local, con su diámetro de 10.000 - 20.000 años de luz sería una de las unidades constructivas de ese sistema, lo que se comprueba en otras grandes nubes galácticas. El achatamiento del sistema presenta igualmente el carácter normal de un sistema supergaláctico.

Pero la estructura de nuestro Universo varía con el tiempo. Las nebulosas lejanas se mueven —en cuanto se puede juzgar partiendo del principio de Doppler— a velocidades que llegan a 20.000 kilómetros por segundo. El Universo que conocemos es no sólo extremadamente complejo sino también de una complicación que cambia con el tiempo. No poseemos ningún modelo simple de la estructura del Universo; nos hallamos en presencia de un organismo que se desarrolla y no vemos sino una fase de su evolución.

Recordemos que el eminente astrónomo norteamericano doctor Harlow Shapley, director del Observatorio de la Universidad de Harvard, que acaba de publicar, después del trabajo de Freundlich, un estudio de la distribución de las galaxias en el espacio, insiste también sobre la irregularidad de su distribución. Esas irregularidades, según Shapley, no deben ser atribuídas a un simple azar; demostrarían más bien una tendencia evolutiva en el sistema metagaláctico.

Freundlich examina también la alternativa de las concepciones de Universo finito e infinito. El modelo de un mundo y de un espacio finito es, en Einstein una teoría física, desde que las propiedades métricas de un *continuum* cuatridimensional "espacio-tiempo" han sido puestas en relación en las teorías relativistas con las fuerzas físicas que actúan en la Naturaleza. Freundlich advierte que la relación (sin duda la primera), de Einstein, no parece realizada en el Universo real: las masas del Cosmos no presentan la imagen de un mundo cuyo conjunto se halla en estado de reposo. Todas las predicciones concernientes a las relaciones mutuas del espacio, su magnitud y su extensión limitada, son todavía inciertas. Y hasta hay razones serias, dice Freundlich, para dudar de que la ecuación fundamental de la teoría de la relatividad, de la que se extrae consecuencias relativas al problema cosmológico, sea, en general, rigurosamente válida.

Es sabido que la comprobación de los movimientos extremadamente rápidos de las nebulosas lejanas ha dado origen a las teorías de la dilatación del Universo sobre las cuales Freundlich opina brevemente, refiriéndose a "las consideraciones muy generales y fantásticas" que

conciernen a ese fenómeno. Según Freundlich no es permitido todavía saber si la expansión o dilatación se verifica en un Universo cerrado y finito o en un Universo infinito, por imperiosa que sea nuestra tendencia a imaginar un Universo finito y cerrado, que calmaría nuestra inquietud. Estamos lejos de una solución definitiva. Observemos a este respecto que el modelo de un mundo finito no tiene nada de especialmente satisfactorio para el espíritu. Schopenhauer objetaba, contra la aplicación de la causalidad a la demostración de la existencia de Dios que la ley de la causalidad no es un conductor de coche de alquiler al que se puede despedir una vez llegado al punto de destino. De la misma manera, un espacio curvo y finito es siempre curvo en relación a otro espacio de orden superior y el problema se plantea entonces de nuevo y así hasta el infinito... si uno no despide al cochero, en el viaje.

El mundo, en su conjunto, (y no solamente nuestro sistema estelar) se encuentra en estado de desarrollo y no es posible presentar por ahora una fórmula simple de su composición y de su historia. Quizás se llegue a descubrir en la evolución del Universo un proceso de variación periódica, del que sería una fase pasajera el estado actual. Pero la solución de semejantes problemas será tarea de un porvenir lejano. Tal es la conclusión del profesor Freundlich.

(De *Le Mois*)

El neutrón

La materia, bajo sus aspectos tan múltiples y cambiantes, está formada, como se sabe, por cierto número de cuerpos simples o elementos —unos 92—. La forman con sus átomos, partículas extremas que, según el sentido etimológico de la palabra, se consideraron por mucho tiempo indivisibles e indestructibles. Pero el espíritu humano, siempre ávido de simplicidad y de unidad —escribe A. Boutaric en ''La Revue Hebdomadaire''—, se preguntó si no era posible reducir el número de esos constituyentes últimos de la materia. Y tras largas investigaciones experimentales se llegó a considerar a todo átomo como a un sistema solar minúsculo, formado por un sol o núcleo central cargado de electricidad positiva en torno del cual gravita un enjambre de corpúsculos negativos o electrones, en número suficiente para neutralizar la carga positiva del núcleo. El número de estos electrones satélites aumenta desde el átomo más ligero, el del hidrógeno, que posee uno sólo, hasta

el más pesado, el de uranio, que comprende 92. El núcleo más simple es el del hidrógeno. Ha recibido el nombre de protón. Lo constituye un corpúsculo positivo cuya carga es igual y de sentido opuesto a la del electrón, pero cerca de 2000 veces más pesado que este último, de manera que en el átomo de hidrógeno y por, lo demás en todos los átomos, casi la totalidad de la masa está localizada en el núcleo.

Los núcleos de los otros átomos están todos formados por protones positivos, soldados entre sí por algunos electrones, de modo que cada átomo puede considerarse como formado por la aglomeración de cierto número de átomos de hidrógeno, número que, como se ha dicho, es de 92 para el uranio.

Así se encuentra definitivamente restablecida la concepción antigua de la unidad de la materia y se comprende cómo se ha podido disgregar los átomos de ciertos elementos con producción de átomos de hidrógeno. Lord Rutherford fué el primero que consiguió obtener artificialmente semejantes desintegraciones, utilizando la energía de ciertas partículas producidas durante transformaciones radioactivas: las partículas alfa, constituídas por núcleos de átomos de helio cargadas positivamente y que se mueven con velocidades del orden de decenas de millares de kilómetros por segundo.

Más recientemente se ha obtenido verdaderas trasmutaciones, sobre todo las realizadas por los físicos norteamericanos Cockroft y Walton, utilizando como proyectiles núcleos de hidrógeno o protones, acelerados por acciones eléctricas muy intensas. Los experimentadores nombrados obtuvieron átomos de helio de peso atónico igual a 4, bombardeando átomos de litio de peso atómico igual a 7, cosa que se puede explicar admitiendo que un protón de peso igual a 1 se ha unido a un átomo de litio de peso igual a siete para producir dos átomos de helio que tienen cada uno, un peso igual a 4.

Pero para disgregar un átomo, para provocar una verdadera trasmutación que dé origen a un átomo nuevo, es preciso atacar el núcleo mismo del átomo que se quiere disgregar. Y esto no es fácil porque el núcleo está protegido por la envoltura de los electrones que lo circundan y que constituyen una zona fortificada muy difícil de atravesar. Aun adoptando proyectiles de gran velocidad, sólo uno, entre uno o dos millones, alcanza a la meta. Por eso el rendimiento de las trasmutaciones artificiales es siempre muy débil y se requieren métodos de análisis sumamente delicados para revelar los pocos átomos nuevos que han sido generados. No está, pues, cercano el día en que de vulgares bloques de plomo se obtengan lingotes de oro. Pero desde el punto de vista de nuestros conocimientos sobre la materia los resultados son importantes.

Lo mismo se puede decir de los experimentos muy recientes que hacen creer que existe un nuevo tipo de corpúsculos que intervienen en la constitución del núcleo de los átomos y que se ha llegado a liberar bombardeando ciertos metales ligeros, como el glucinio y el litio, con partículas alfa del radio.

El estudio de estos corpúsculos ha demostrado que están constituídos por la unión íntima de un electrón y un protón. Como el electrón y el protón tienen cargas eléctricas iguales y de signos opuestos, se comprende que su unión debe dar un corpúsculo absolutamente neutro desde el punto de vista eléctrico y de aquí el nombre de neutrón.

Las propiedades del neutrón son objetos, actualmente, de activas investigaciones, sobre todo en París. Estas propiedades son muy sorprendentes. Los neutrones, aunque son materiales, atraviesan fácilmente espesores considerables de cuerpos opacos, como el plomo y se pueden invocar para interpretar las propiedades todavía tan misteriosas de los rayos cósmicos.

Los neutrones se han revelado también como activos agentes de disgregación; gracias a ellos se ha podido producir la trasmutación del oxígeno y la del ázoe, cuyos átomos habían resistido hasta ahora a todos los otros medios empleados con tal objeto.

De las breves indicaciones que preceden se deduce que han cobrado extraordinaria actividad las investigaciones concernientes a la disgregación y la trasmutación de los átomos. Han proporcionado nuevos medios para atacar los edificios atómicos y si bien por el momento no parecen susceptibles de grandes aplicaciones prácticas por lo menos enriquecen nuestras nociones sobre la estructura, todavía tan misteriosa, de la materia.

SECCION OFICIAL

DESIGNACION DE MIEMBROS DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION

Acta de toma de posesión

"En Buenos Aires, a los 15 días del mes de mayo del año mil novecientos treinta y tres, siendo las 15 horas y 30 minutos, reunidos en la Sala de Sesiones del Consejo Nacional de Educación, el Excmo. Señor Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Doctor Don Manuel M. de Iriondo, el Señor Presidente del Consejo Ingeniero Don Octavio S. Pico y el Señor Doctor Don Félix Garzón Maceda designado Vocal Vicepresidente y los Señores Doctores Don Nicolás A. Avellaneda, Don José A. Quirno Costa y Don José Rezzano, designados Vocales del mismo Consejo, en virtud del siguiente decreto de S. E. el Señor Presidente de la Nación, de fecha cinco del corriente mes y año, que dice así:

"387—Departamento de I. Pública. Buenos Aires, 5 de mayo de 1933".

Encontrándose vacantes los cargos de Vocales del Consejo Nacional de Educación, el Presidente de la Nación Argentina, decreta:

Art. 1º — Nómbrase Vicepresidente y Vocales del Consejo Nacional de Educación, al Doctor Félix Garzón Maceda, Doctor Nicolás A. Avellaneda, Profesor José Rezzano y Doctor José A. Quirno Costa, respectivamente.

Art. 2º — Comuníquese, publíquese, anótese, dése al Registro Nacional y archívese.

JUSTO
Manuel de Iriondo

Acto continuo el Excmo. Señor Ministro de Justicia e Instrucción Pública puso en posesión de los cargos para que fueran designados, a los señores Vice-Predente y Vocales del Consejo Doctores Don Félix Garzón Maceda, Don Nicolás A. Avellaneda, Don José A. Quirno Costa y Don José Rezzano, respectivamente.

Previa lectura de la presente acta de toma de posesión y siendo las diez y seis horas y cinco minutos se da por terminado el acto, firmando los presentes.

En este acto el Señor Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Doctor Manuel M. de Iriondo, pronunció el siguiente discurso:

"Asisto con justificada satisfacción a este acto, en que los miembros del Consejo Nacional de Educación designado recientemente, toman posesión de sus cargos. Con este motivo me complace expresar la confianza que el Poder Ejecutivo deposita en ellos, fundado en los méritos y capacidades de cada uno alcanzados y probados en una larga y brillante actuación pública, sea en las esferas del gobierno o en elevadas funciones de la vida escolar.

Seguro estoy de que todos poseen las fuerzas indispensables para afrontar con éxito las tareas y responsabilidades que en este momento asumen. Llegan a tan delicadas funciones en momentos de serias dificultades, que solamente el acierto que presentimos podrá salvarlas. Graves problemas, muchos de ellos de extraordinaria urgencia, se presentan a la serena consideración del nuevo cuerpo.

De todos ellos, el más acentuado por la naturaleza de los intereses que implica, y el más inmediato, porque no admite demora, es el que se refiere a la enseñanza de los niños analfabetos en edad escolar, que viene preocupando desde hace años. Más de medio millón de niños sin instrucción en todo el territorio de la República constituye un problema que exige improrrogable solución.

Luchar contra ese analfabetismo es el primer deber, el irrenunciable deber de este Consejo. He aquí una cuestión de capital importancia, no sólo por las cifras nada halagüeñas con que se destaca, sino por las dificultades en hallar fórmulas que la resuelvan frente a la dispersión de la población analfabeta y otras circunstancias especiales que la rodean.

El P. E. entiende que es urgente afrontar este problema mediante la creación de nuevas escuelas, distribuídas con un criterio de estricta exigencia y oportuna necesidad. Crear escuelas ha sido siempre fácil, contando con los recursos que debían sostenerlas. Pero lo realmente serio y eficaz es abrirlas allí donde una necesidad públicamente sentida las reclama. El fenómeno de la escuela de reciente creación que sólo consigue despoblar la escuela vecina o cercana, es demasiado conocido para que insista con mayores comentarios. Deben ubicarse las nuevas escuelas en un medio tal que no produzca modificación alguna en la población de las ya existentes. Complemento de ese primer criterio sería el aumento de grados o secciones requeridos por ciertas escuelas de zonas muy pobladas.

Recuerdo en esta oportunidad el proyecto de *escuelas domiciliarias* del ex Presidente del Consejo, doctor Juan B. Terán, a quien nombro con el aprecio que merece la eficiente y patriótica labor realizada durante su presidencia, proyecto tendiente a dar solución al problema escolar en los lugares donde no existe el mínimo reglamentario de alumnos.

Protejer o fomentar el funcionamiento de escuelas particulares en los rincones apartados, donde momentáneamente sea imposible instalar escuelas oficiales, y otras formas de difusión de la enseñanza primaria que no escaparán al competente criterio de los miembros del Honorable Consejo, son medios dignos de ser estudiados para contribuir a la solución de tan serio problema nacional.

El país cuenta con los maestros para esta obra. Una reciente comunicación del Señor Presidente del Consejo, dirigida al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública en la que se refiere a la plétora de egresados normalistas, me ha dado oportunidad para expresar puntos de vista y criterios de solución. Considero que las distintas formas con que se podría acudir a despejar o disminuir el problema del analfabetismo, serían a la vez factores que concurrirían a reducir la desocupación docente. Es una verdad inconcusa que faltan escuelas y sobran maestros.

A este respecto es justo advertir que el Estado no contrae compromisos con el joven que se forma en las escuelas normales, de tal modo que la existencia de crecido número de maestros sin empleos oficiales no puede constituir para él ninguna situación de incumplimiento o retardo, sin que esto importe que el gobierno no deba prestar a este asunto la atención que su magnitud requiere.

En época no muy lejana, la falta de maestros diplomados impuso la necesidad de becar estudiantes de escuelas normales y de crear una especie de compromiso recíproco; del Estado, para asignarles, a la terminación de los estudios, un puesto

en las escuelas públicas; y del maestro, en aceptarlo o ejercerlo. Reflejo de esa circunstancia anterior es la inquieta expectativa que hoy sienten los millares de maestros sin ocupación.

El Estado está más en mora con los niños de 6 a 13 años cumplidos, que no reciben enseñanza por falta de escuelas, que con los maestros que no han obtenido cargo docente oficial. Pero es el caso que resolviendo un problema se logra en parte la solución del otro. Habrá así menos niños analfabetos y menos maestros desocupados.

Son unánimes las críticas sobre el excesivo número de escuelas normales que la Nación costea, así como los severos reproches contra quienes han favorecido el aumento de maestros diplomados hasta llegar a la plétora actual. En cambio, no aparecen tan enérgicas las críticas contra aquellos que no atendieron debidamente la creación de las escuelas que el país necesitaba, ni arbitraron otros medios para reducir los índices del analfabetismo. ¿Cuántos maestros necesitaría hoy el país para satisfacer la exigencia escolar impuesta por más de medio millón de analfabetos? Si las creaciones fueran posibles y los maestros aceptasen los puestos que el Estado les señalara, considero que desaparecería casi totalmente la plétora de normalistas.

No olvidemos en estas referencias alrededor del problema que nos preocupa, el hecho de que en muchas escuelas provinciales no siempre se proveen los cargos docentes con diplomados por las escuelas normales, fomentándose en cambio la designación de maestros sin títulos o con una precaria habilitación lograda mediante un régimen de pruebas especiales que no sustituye, ni siquiera aproximadamente la cultura general y preparación profesional impartidas por las escuelas normales.

El Estado no ha negado recursos para el sostenimiento y difusión de la educación primaria; pero éstos no siempre se han aplicado con un criterio estricto a sus fines, desviándolos muchas veces hacia otras enseñanzas que si bien son importantes por el elevado interés social a que responden necesitarían recursos especiales para no disminuir los fondos que por el propio ministerio de la ley corresponden al fomento de las escuelas primarias para niños o adultos analfabetos.

Preocupación también de esta hora es la relativa a la orientación nacionalista de la enseñanza, a la que hice especial referencia en el acto en que asumiera su cargo el señor Presidente Ingeniero Octavio S. Pico. No creo necesario reiterar los conceptos que en esa oportunidad expresé, y que el señor Presidente ha contemplado celosamente durante su eficaz y patriótica actuación en el cargo que desempeña.

Señor Presidente. Señores Vocales:

Formais un cuerpo creado por la ley y destinado a cumplir sus normas y mandatos. Su recto ejercicio y aplicación debe constituir el programa primordial de acción de este Honorable Consejo.

Con tales conceptos, que confío acogeréis auspiciosamente, halágame la esperanza de que el año venidero, al celebrar el primer cincuentenario de la Ley del año 1884, que rige la constitución de este cuerpo y los destinos de la educación común del país, podamos destacar, como el más alto homenaje a esa fausta efemérides, la honrosa comprobación de que bajo el imperio de sus sabios preceptos la difusión de la escuela primaria haya logrado realizar, en lo posible, los anhelos que hoy expresamos.

Convencido estoy de que la fiel adhesión a los principios de esa Ley, así co-

mo de su práctica sincera, todavía se puede esperar destacados progresos para la escuela primaria argentina y, en consecuencia, para el porvenir espiritual de la Nación''.

ORIENTACION NACIONAL EN LOS LIBROS DE TEXTO

Buenos Aires, 3 de mayo de 1933

Exp. 19189-E-929.

En uso de la facultad conferida por el art. 63, de la ley 1420, el Presidente del Consejo Nacional de Educación, en la fecha, resuelve:

1º — Establecer que la Comisión de textos al expedirse sobre el valor didáctico de las obras pasadas a su consideración, deberá dejar expresa constancia, de si responden, en todo su contenido, a la orientación nacional de las escuelas.

OCTAVIO S. PICO. — José A. Quirno Costa

DEVOLUCION DE FONDOS PARA EL EMPRESTITO PATRIOTICO

Circular Nº 57.
Expediente 5719-D-933.

Buenos Aires, mayo 4 de 1933.

El Presidente del Consejo Nacional de Educación en la fecha, resuelve:

1º — Solicitar del Banco de la Nación Argentina, imparta las órdenes pertinentes, a fin de que las agencias de su dependencia en la Capital, transfieran los fondos depositados en las cuentas de los Consejos Escolares ''Empréstito Patriótico orden Presidente y Tesorero'', a la de los Secretarios de los mismos o funcionarios encargados de la Secretaría.

2º — Disponer la devolución a los interesados de las sumas descontadas de sus haberes en concepto de Contribución al Empréstito Patriótico.

OCTAVIO S. PICO. — José A. Quirno Costa

SUSTITUTOS DE MIEMBROS DE LA COMISION DE MUESTRAS

Buenos Aires, mayo 4 de 1933.

Circular Nº 59
Exp. 6891-C-933.

"Hacer saber a los Subinspectores Generales y Segundos Jefes de Oficinas que deben substituir a los Inspectores Generales y Jefes como miembros de las Comisiones de Muestras y Asesora de Adjudicaciones en caso de ausencia o imposibilidad de los titulares.

OCTAVIO S. PICO. — José A. Quirno Costa

ESTADISTICA DE ASPIRANTES A CARGOS DOCENTES

El Presidente del Consejo Nacional de Educación, ha remitido al Excmo. Señor Ministro de Justicia e Instrucción Pública, la siguiente nota:

''Tengo el honor de dirigirme a V. E. para hacerle llegar algunos datos es-''tadísticos relacionados con la inscripción de aspirantes a cargos docentes en las ''escuelas dependientes de la Repartición a mi cargo, compilados por la Oficina ''respectiva de este Consejo''.

''Según ellos, terminada la inscripción de conformidad con disposiciones re-''glamentarias, que exige la anotación previa de todo normalista que desee in-''gresar en las escuelas de la Capital dependientes del Consejo, hay 949 aspiran-''tes varones y 11.531 mujeres, es decir, 12.480 en total''.

''En 1932 se inscribieron 821 varones y 10.225 mujeres, lo que arroja una ''diferencia en más, con respecto al corriente año, de 128 de los primeros y de ''1306 de los segundos y se designaron 140 mujeres y 119 varones, es decir, 259 ''en total''.

''En el corriente año, las designaciones a efectuarse pueden ser calculadas en ''un número más o menos igual, de tal manera, que quedarán un saldo de más de ''12.000 normalistas aspirantes''.

''Las cifras consignadas demuestran con elocuencia que la producción de maes-''tros normales es excesiva en relación con las necesidades de la enseñanza. El Es-''tado continúa diplomando anualmente un considerable número de maestros y, ''aún cuando no contrae el compromiso de darles ocupación, despierta en el seno ''de muchas familias aspiraciones y esperanzas de mejora que solo pueden ser sa-''tisfechas en una mínima parte. La masa de maestros sin puesto aumenta pro-''gresivamente de año en año, creando una cuestión social muy difícil de resolver''.

''He puesto en conocimiento de V. E. este estado de cosas porque tengo la ''convicción de que ha de sugerirle las medidas necesarias para atenuar sus gra-''ves efectos. Tal vez, una nueva orientación de las escuelas normales mediante ''su transformación en profesionales, vocacionales, etc., o una ampliación de los ''años de estudio que sirva no solamente para obtener una mayor preparación en ''los egresados, muy especialmente en lo que a la práctica docente profesional se ''refiere, sino también como un dique al exceso de aspirantes, puedan dar solución, ''en parte, al problema que se plantea''.

''Los datos consignados se refieren únicamente a la Capital Federal. En las ''Provincias y Territorios Nacionales, la situación parece no ofrecer característi-''cas tan alarmantes; las estadísticas respectivas serán llevadas a conocimiento ''del Señor Ministro tan pronto como se conozcan los resultados definitivos de la ''inscripción de aspirantes''.

Mayo 8 de 1933.

FORMULARIOS IMPRESOS OFICIALES

Buenos Aires, mayo 8 de 1933

Circular Nº 64.
Exp. 5630-P-1933.

El Presidente del Consejo Nacional de Educación en la fecha, resuelve·

1º — Prohibir en las escuelas dependientes de la Repartición, el uso de registros, planillas, etc., que no hayan sido provistas oficialmente por la oficina que corresponda y no lleven el pie de imprenta de los Talleres Gráficos de la Repartición.

2º — Disponer que las oficinas de la Repartición, CC. EE. de la Capital, Inspecciones Seccionales de Provincias y Territorios, envíen la nómina de formularios que tengan en existencia y en uso y carezcan del pié de imprenta oficial indicado en el artículo 1º, precisando la cantidad de cada uno de ellos y el tiempo probable en que se agotará su existencia.

3º — Recomendar a los directores de escuela, el mayor cuidado en el uso de las distintas fórmulas que se les suministra, debiendo solicitar su provisión con la anticipación debida en los casos necesarios.

OCTAVIO S. PICO. — Ramón Carou.

MODIFICACIONES EN LAS BASES DE LICITACIONES

Buenos Aires, 9 de mayo de 1933

Exp. 26.119-C-932.

El Presidente del Consejo Nacional de Educación, en la fecha, resuelve:

Aprobar la medida adoptada por la Comisión de Muestras, suprimiendo en los pliegos de bases y condiciones para llamado de licitación pública, la cláusula: "cualquier divergencia que se produjera en la interpretación del contrato será resuelta exclusivamente por el Consejo Nacional de Educación" por las consideraciones expuestas a fs. 1 por la citada Comisión.

OCTAVIO S. PICO. — Ramón Carou.

DISTRIBUCION DE TAREAS DE AUXILIARES DE MUSICA

Buenos Aires, mayo 9 de 1933.

Circular Nº 61.
Exp. 6896-I-933.

El Presidente del Consejo Nacional de Educación en la fecha, resuelve:

Aprobar la distribución de tareas de los Auxiliares de Música, en la forma propuesta por la Inspección respectiva:

Señor José André, en los Consejos Escolares 1º, 7º, 11º, 12º y 18º.

Señor Luis V. Ochoa, en los Consejos Escolares 2º, 9º, 10º, 14º y 16º.

Señor Ricardo Rodríguez, en los Consejos Escolares 3º, 4º, 6º, 19º 20º e Instituto Bernasconi.

Señor César A. Stiattesi, en los Consejos Escolares 5º, 8º, 13º, 15º, y 17º.

OCTAVIO S. PICO. — Ramón Carou.

PERSONAL DE SERVICIO, DURANTE LAS VACACIONES

Buenos Aires mayo 13 de 1933

Circular Nº 66
Exp. 609-20º-933.

Señor Presidente del Consejo Escolar.

Tengo el agrado de dirigirme al señor Presidente, transcribiéndole a continuación, para su conocimiento y efectos, la parte pertinente de la resolución adoptada en la fecha, que dice:

"Establecer que en lo sucesivo las direcciones de las escuelas de la Repartición, no darán posesión del cargo, al personal de servicio que nombren de acuerdo con la reglamentación vigente, dentro de la época de vacaciones, salvo que se trate del único portero con que cuente el establecimiento o por causa de fuerza mayor.

OCTAVIO S. PICO. — Ramón Carou.

GASTOS DE REFRIGERIO

Buenos Aires, mayo 11 de 1933

Circular Nº 62.
Expediente 7387-D-933.

El Presidente del Consejo Nacional de Educación, en la fecha, resuelve:

Hacer saber a todas las oficinas y Consejos Escolares, que en lo sucesivo no deben efectuar gastos de refrigerio con cargo a las partidas de "Gastos de oficina" o "Eventuales".

OCTAVIO S. PICO. — Ramón Carou.

AUSENCIAS DEL PERSONAL DE ESCUELAS MILITARES

Buenos Aires, mayo 19 de 1933.

Circular Nº 69.
Exp. 7508-I-933.

El Presidente del Consejo Nacional de Educación, en la fecha, resuelve:

Establecer que el personal directivo y docente de las escuelas primarias anexas a los Cuerpos del Ejército, Marina y Cárceles del interior, antes de ausentarse del lugar donde se halla ubicada la escuela, cuando existan causas urgentes que le obliguen a hacerlo, deberán dar cuenta a la autoridad militar o carcelaria y solicitar telegráficamente autorización a la Inspección General de Escuelas para Adultos, sobre todo en el caso de tener que bajar a la Capital Federal.

OCTAVIO S. PICO. — Ramón Carou.

LOS PACTOS DE MAYO

Señor Director de la Escuela ....

Tengo el agrado de dirigirme al Señor Director transcribiéndole para su conocimiento la resolución adoptada por el H. Consejo en sesión del 15 del corriente, que dice así:

"Exp. 7712-P-1933. — Autorizar a la Presidencia para dirigir circular a las escuelas dependientes del Consejo disponiendo que en ellas se recuerde anualmente el "Pacto de Mayo" firmado entre las Repúblicas de Chile y Argentina el 28 de mayo de 1902, dándose lectura de la misma".

La circular a que se refiere la precedente resolución, es la siguiente:

Circular N° 72.

Buenos Aires, 22 de mayo de 1933

Señor Director de la Escuela N°......

El 28 de este mes se cumple el trigésimo primer aniversario de la firma de los tratados celebrados con la República de Chile que son conocidos con el nombre de Pactos de Mayo.

El trazado del límite entre nuestra República y la de Chile fué convenido en el tratado celebrado el 23 de julio de 1881 por el cual se fijó la Cordillera de los Andes, a partir del paralelo de 52° hacia el Norte, como límite de ambas naciones. Por él se dispuso que ''la línea correrá en esa extensión por las cumbres más elevadas de dicha Cordillera que dividan las aguas y pasará por las vertientes que se desprenden a un lado y otro''.

Se pactó en él que las dificultades que pudieran suscitarse por la existencia de ciertos valles formados por la bifurcación de la Cordillera en que no fuera clara la línea divisoria de las aguas serían resueltas amistosamente por dos peritos nombrados uno por cada parte, debiendo dirimirse el desacuerdo, si llegara a producirse, por un tercer perito designado por ambos Gobiernos. En el Art. 6° se estipuló, además, que toda cuestión que surgiere entre ambos países, ya fuera con motivo de la transacción o por cualquier otra causa sería sometida al fallo de una Potencia amiga.

Designados los peritos, las divergencias entre ellos no tardaron en producirse por no coincidir, en muchos trechos del límite, las más altas cumbres de la Cordillera con la divisoria de las aguas. Estas divergencias y las discusiones a que dieron lugar produjeron durante muchos años un estado de zozobra en ambos países. La ''Cuestión de límites con Chile'' constituyó una verdadera preocupación nacional. Las pasiones se sobreexcitaron y, en un momento dado, la guerra pareció la única solución del conflicto. Pero prevaleció de uno y otro lado de los Andes la cordura en los hombres de gobierno y en los eminentes ciudadanos cuyos consejos fueron oídos en esas circunstancias y se llegó finalmente a firmar el 28 de Mayo de 1902 un tratado de arbitraje general que establecía en su Art. 1° lo siguiente: ''Las Altas Partes Contratantes se obligan a someter a juicio arbitral todas las controversias de cualquier naturaleza que por cualquier causa sugieren entre ellas, en cuanto no afecten a los preceptos de la Constitución de uno y otro país y siempre que no puedan ser solucionadas mediante negociaciones directas''. Fué designado como árbitro el Gobierno de Su Majestad Británica.

En la misma fecha, se firmó otro pacto llamado ''de limitación de armamentos navales'' por el que ambos Gobiernos ''con el propósito de apartar todo motivo de inquietud y recelo en uno u otro país'' convinieron en disminuir sus respectivas

escuadras para llegar a una discreta equivalencia en el término de un año y se comprometieron a no aumentar durante cinco años sus armamentos navales sin previo aviso que, el que pretendiera hacerlo, debía dar al otro con diez y ocho meses de anticipación.

La firma de estos pactos produjo el efecto instantáneo de acallar las pasiones exacerbadas por la larga contienda y permitió fortalecer los vínculos con el pueblo hermano que han ido estrechándose cada vez más durante los treinta y un años transcurridos desde entonces.

Nada más oportuno que recordar estos acontecimientos en los momentos actuales de confusión mundial en que las naciones buscan afanosamente las fórmulas que puedan evitar nuevas conflagraciones.

Ambos pueblos, despojados de las pasiones que los agitaron, dieron al mundo un alto ejemplo con la celebración de los pactos.

Para nuestra patria ha sido una tradición constante resolver sus conflictos de límites por medio del arbitraje. Por la calidad de su espíritu, fuerte y sereno, el pueblo argentino se ha inclinado siempre a la solución pacífica de sus cuestiones, internacionales. Solo recurrió a las armas cuando se formó la convicción de que la justicia lo acompañaba en sus reivindicaciones y, entonces desde los lejanos tiempos de la colonia, vió coronada su frente con el laurel de la victoria.

El H. Consejo ha querido celebrar este acontecimiento trascendental y ha dispuesto que esta circular sea leída en todas las Escuelas nacionales de la República el día 27 del corriente por ser Domingo el día 28. El señor Director se servirá dar cumplimiento a esta resolución y hará resaltar el significado de esta fecha así como también el honor que significa el pertenecer como ciudadano a una Nación que ha realizado tan grandes hechos en tan breve tiempo de vida.

Saludo al señor Director con toda consideración.

OCTAVIO S. PICO. — Ramón Carou.

ARTICULO 8 DEL REGLAMENTO DE LICENCIAS

Buenos Aires, mayo 22 de 1933

Exp. 17.649-B-932.

El Consejo Nacional de Educación en sesión de la fecha, resuelve: Poner en vigencia el artículo 8 del Reglamento de licencias (*).

OCTAVIO S. PICO. — Ramón Carou.

(*) El citado artículo 8 del Reglamento de licencias, dice:

"Art. 8º — El empleado afectado de enfermedad infecto-contagiosa transmisible o que habite en común con persona afectada de dicha enfermedad, tendrá licencia con goce de sueldo, que se considerará independiente de toda otra.

Las licencias por esta causa durarán, para el enfermo, el tiempo posible de contagio que será especificado, para cada enfermedad, por la Inspección Médica. Esta precisará, además, cuáles son las enfermedades infecto-contagiosas que obliguen al personal acompañante de un enfermo, a sustraerse momentáneamente de

su función en la escuela o administración, y el plazo que se exigirá como aislamiento.

Para reincorporarse a sus cargos requerirán certificado médico''. (Buenos Aires, marzo 5 de 1931. Circular Nº 84)".

CELEBRACION DE FIESTAS PATRIOTICAS

Circular de la Inspección Técnica General

Buenos Aires, mayo 12 de 1933.

Señor Director:

Tengo el agrado de dirigirme al Señor Director, recordándole las disposiciones relativas a las "Semana de Mayo" (Digesto Página 526), y a fiestas patrióticas (Pág. 219), debiendo informar a la Inspección Seccional respectiva, en nota breve, acerca de la forma en que se dará cumplimiento en la escuela de su dirección.

1º — Los Señores Directores adoptarán las medidas conducentes para estimular al personal docente, a fin de que, sistemática y consecutivamente, aprovechen todo hecho o circunstancia favorable que se presente en el curso de sus lecciones o conferencias, en el sentido de despertar y mantener vivo en los alumnos el amor y respeto hacia lo que constituye nuestro patrimonio histórico.

2º — Como base indispensable de su acción ciudadana, procurarán igualmente, inculcarles, al par que un espíritu de veneración a las tradiciones argentinas, nobles y elevados pensamientos de bien público y anhelos de verdad, de justicia y de progreso, buscando en los ejemplos de sus próceres las virtudes de enseñanza que han de servirles para contribuir con honroso y altivo patriotismo a la felicidad y grandeza de la República.

3º — Durante la ''Semana de Mayo'' (del 18 al 23), (Digesto página 529, Art. 4º y 5º), se dictarán clases especiales destinadas al recuerdo y exaltación de las glorias patrias, correlacionando los asuntos de las diversas lecciones con los faustos sucesos que celebrare el país, particularmente en las clases de Idioma Nacional, Historia, Geografía y Moral Cívica.

4º — Al efecto, cada escuela preparará el *Plan General de Asuntos* que han de tratarse en los diversos grados *durante los días* 18, 19, 20, 22 y 23 de mayo próximos.

5º — El día 23, como está dispuesto, se realizará en la última hora de clase, en cada turno, un breve acto patriótico, cuyo programa se someterá a la aprobación de la Inspección Seccional respectiva.

6º — El día 25 de mayo, a las 10 horas, en todas las escuelas de la Capital, se concentrarán todos los alumnos de cada establecimiento con sus maestros respectivos, luciendo la escarapela, para entonar el Himno Nacional Argentino y escuchar la palabra del Director, Vicedirector o un maestro designado al efecto, debiéndose invitar especialmente a estos actos patrióticos a los padres de los alumnos y vecinos, procurándose dar a los mismos un carácter popular.

7º — La asistencia del personal es obligatoria al acto patriótico del 25 de mayo.

8º — Se recomendará la visita a los Museos Históricos.

9º — Deben estar persuadidos, los directores y maestros, que es necesario sentir en sus propias almas las grandes emociones del patriotismo sincero, si preten-

den cavar hondos surcos en las almas infantiles. Más que con palabras, es con el ejemplo que darán sus mejores lecciones.

("La Semana de Mayo" — folleto C. N. de E. Pág. 29 y 30).

Saludo al Señor Director muy atte.

F. Julio PICAREL

COMEDORES ESCOLARES EN UNIDADES MILITARES

Se ha recibido la siguiente nota del Excmo. Señor Ministro de la Guerra:

"Señor Presidente:

"Ampliando mi nota Nº 79, de fecha 8 del corriente, tengo el agrado de llevar "a conocimiento del Señor Presidente, que ya han sido establecidos los comedo- "res escolares en varias unidades de la 1ª y 4ª División de Ejército, de acuerdo "al detalle que se acompaña a la presente".

"Una vez recibidos los informes correspondientes a las restantes Divisiones "del interior, me será particularmente grato llevarlos a conocimiento del Señor "Presidente".

"A título informativo, me complazco en hacerle saber, además, que el Cole- "gio Militar proporciona desde el día 24 del corriente, leche y pan para 183 niños "de las Escuelas de San Martín (Provincia de Buenos Aires)".

Comedores Escolares — 1ª División de Ejército — Capital Federal

Unidad: Escuela de Mecánica y Batallón de Arsenales, asiento: Pozos 1685; raciones: 75; fecha de función: 17 de marzo 1933.

Unidad: Regimiento Nº 1 de Artillería Montada; asiento: Ciudadela; raciones: 30; fecha de función: 20 de marzo 1933.

Unidad: Regimiento "Granaderos a Caballos. "G. San Martín"; asiento: L. M. Campos 554; raciones: 25; fecha de función: 20 de marzo 1933.

Unidad: Regimiento 2 de Infantería "Gral. Balcarce"; asiento: A. Bullrich 2740; raciones: 40; fecha de función: 20 de marzo 1933.

Unidad: I Batallón de Zapadores Pontoneros; asiento: San Nicolás; raciones: 50; fecha de función: 20 de marzo 1933.

Comedores Escolares — 4ª División de Ejército

Guarnición: Escolta Comando 4ª División de Ejército; asiento: Córdoba; fecha Inc. de función: (1).

Guarnición: Regimiento Nº 13 de Infantería; asiento: Córdoba; raciones: 50.

Guarnición: Regimiento Nº 14 de Infantería; asiento: Río Cuarto; raciones 100.

Guarnición: Regimiento Nº 15 de Infantería; asiento: San Juan; fecha Inic. de función: (2).

Guarnición: II Batallón del Reg. Nº 15 de Infantería; asiento: La Rioja; raciones: 20.

Guarnición: Regimiento Nº 16 de Infantería; asiento: Mendoza; fecha Inic. de función: (1).

Guarnición: Regimiento 1 de Caballería; asiento: C. Andes (Mendoza); fecha Inic. de función: (1).

Guarnición: Regimiento 4 de Caballería; asiento V. Mercedes; raciones: 80.

Guarnición: Regimiento 7 de Caballería; asiento: C. Nacional (Mendoza); fecha Inic. de función: (1).

Guarnición: Regimiento Nº 4 de Artillería Montada; asiento: Córdoba; raciones: 50.

Guarnición: I Grupo de Artillería de Montaña; asiento: Mendoza; raciones: 25.

Guarnición: IV Grupo de Artillería a Caballo; asiento: San Luis; raciones: 20.

Guarnición: IV Batallón de Zapadores Pontoneros; asiento: Córdoba; raciones: 40.

Guarnición Comando IV Brigada de Caballería; asiento: San Rafael; raciones: 3.

Guarnición: Comando Destacamento de Montaña "Cuyo"; asiento: Mendoza; fecha Inic. de función: (1).

(1) No están en condiciones de establecer comedores.

(2) Comunicará oportunamente.

El Consejo ha resuelto contestar la precedente nota, en la siguiente forma: "Tengo el honor de dirigirme a V. E., acusando recibo de su nota de 31 de "marzo ppdo., y en respuesta me es grato hacerle llegar una vez más, el recono- "cimiento de este Consejo a la valiosa y patriótica cooperación que el Departa- "mento a su digno cargo, presta a la función social en que está empeñado para el "bien de los niños concurrentes a los Comedores Escolares instalados en las Uni- "dades de la 1ª y 4ª Divisiones del Ejército".

Mayo 10 de 1933

AVISO DE LICITACION

Buenos Aires, mayo 19 de 1933.

Exp. 7853-D-933.

Llamar a licitación pública por el término de 30 días, contados hasta el 20 de junio próximo, a las 15 horas, para contratar la adquisición de 211.000 escarapelas argentinas, destinadas a los alumnos de las escuelas de la Capital, de acuerdo al pliego de bases y condiciones aprobado. Datos en D. Administrativa, Charcas 1670. — El Secretario General.

ACTAS DE LAS SESIONES 1ª A 7ª DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION CELEBRADAS DESDE EL 15 DE MAYO HASTA EL 31 DE MAYO DE 1933

"SESION 1ª
Día 15 de Mayo de 1933

En Buenos Aires, a los quince días del mes de Mayo del año mil novecientos treinta y tres, siendo las diez y seis horas y quince minutos, reunidos en la Sala de Sesiones del Consejo Nacional de Educación, los Señores: Presidente Ingeniero Don OCTAVIO S. PICO, Vice Doctor Don FELIX GARZON MACEDA y Vocales Doctores Don NICOLAS A. AVELLANEDA, Don JOSE A. QUIRNO COSTA y Profesor Don JOSE REZZANO, se declara constituído el Consejo y abierta la sesión.

Acto continuo se resolvió:

Exp. 7709/P/933. — Dar por cerrada el acta correspondiente a la Sesión del H. Consejo de fecha 14 de noviembre ppdo., sin que esto importe pronunciarse sobre el proyecto presentado por la Comisión Didáctica e inserto a fojas 14, 15, 16, 17 y 18 del libro de actas del H. Consejo Nº 13 del año 1932 y en cuanto a la resolución adoptada en expediente 24647/M/932, que figura en la misma acta (folios 22 y 23) el Consejo no se pronuncia por tratarse de un hecho consumado.

Exp. 25352/M/932. — Se dió lectura del siguiente decreto del Poder Ejecutivo de fecha 19 de noviembre de 1932:

''Siendo necesario proveer el cargo de Presidente del Consejo Nacional de Educación, vacante por renuncia del Doctor Ramón J. Cárcano.

El Presidente de la Nación Argentina, en uso de la facultad que le confiere el Art. 86, inciso 22 de la Constitución Nacional, decreta:

Artículo 1º — Nómbrase Presidente del Consejo Nacional de Educación, en comisión, al Ingeniero Don Octavio S. Pico.

Art. 2º — Comuníquese, publíquese, anótese, dése al Registro Nacional y archívese.

(Firmado): JUSTO
Manuel de Iriondo''

Exp. 7169/M/933. — Se dió lectura del siguiente decreto del Poder Ejecutivo de fecha 5 de mayo corriente:

''Encontrándose vacantes los cargos de Vocales del Consejo Nacional de Educación, el Presidente de la Nación Argentina, decreta:

Artículo 1º — Nómbrase Vicepresidente y Vocales del Consejo Nacional de Educación, al doctor Félix Garzón Maceda, doctor Nicolás A. Avellaneda, profesor José Rezzano y doctor José A. Quirno Costa, respectivamente.

Art. 2º — Comuníquese, publíquese, anótese, dése al Registro Nacional y archívese.

(Firmado): JUSTO
Manuel de Iriondo''

Exp. 7711/P/933.—Comunicar al Excmo. Señor Ministro de Justicia e Instrucción Pública, la constitución del H. Consejo.

Exp. 7713/P/933. — Designar para desempeñar la Comisión de Hacienda, a los Señores Vocales Doctores: Félix Garzón Maceda y José A. Quirno Costa y para la de Didáctica a los Vocales Dres. Nicolás A. Avellaneda y José Rezzano.

Exp. 7710/P/933. — De acuerdo con lo dispuesto en el art. 57º, inciso 8º de la Ley 1420, fijar los días lunes, miércoles y viernes a las 16 y 30 horas para celebrar sesión.

Exp. 7712/P/933. — Autorizar a la Presidencia para dirigir circular a las es-

cuelas dependientes del Consejo disponiendo que en ellas se recuerde anualmente el ''Pacto de Mayo'' firmado entre las Repúblicas de Chile y Argentina el 28 de mayo de 1902, dándose lectura de la misma.

No habiendo más asuntos que tratar, se levantó la sesión, siendo las diez y siete horas y cincuenta minutos.

(Firmado): OCTAVIO S. PICO
RAMON CAROU''

"SESION 2ª
Día 17 de Mayo de 1933

En Buenos Aires, a las diez y seis horas y cua.enta y cin.o minutos del día diez y siete del mes de mayo del año mil nove.ientos treinta y tres, reunidos en la Sala de Sesiones del Consejo Nacional de Educación, los señores Vicepresidente Do.tor Don FELIX GARZON MACEDA y Vo.ales Do.tores Don NICOLAS A. AVELLANEDA, Don JOSE A. QUIRNO COSTA y Profesor Don JOSE REZZANO, bajo la Presidencia del Ingeniero Don OCTAVIO S. PICO, el Señor Presidente declaró abierta la sesión.

Acto continuo se leyó, aprobó y firmó el a.ta de la anterior.

En seguida el H. Consejo tomó en conside.a.ión los dive.sos asuntos que tenía pa.a su resolución, dispon.endo:

Exp. 7854/P/933. — Disponer que durante las próximas vacaciones de las escuelas al Aire Libre, se continúe sirviendo el almuerzo a los alumnos de las mismas; debiendo imputarse el gasto a los fondos destinados para ''Comedores Escolares''.

Exp. 7853/D/933. — 1º Autorizar la adquisición de 89.000 escarapelas para ser distribuídas entre los alumnos de las escuelas de la Capital en las próximas fiestas mayas cuyo importe total de dos mil doscientos cincuenta y cinco pesos con veintiseis centavos ($ 2.255.26) m/n. de acuerdo con la propuesta de la casa Desire Defossez, que se acepta, se imputará en la forma que indicará Dirección Administrativa.

2º — Llamar a licitación pública por el término de ley para la adquisición de escarapelas hasta completar el número de 300.000 para ser distribuídas entre los alumnos de las escuelas de la Capital en las próximas fiestas julias.

Exp. 7465/M/933. — Acusar recibo de la nota Nº 396 del 10 del corriente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación.

Exp. 3208/I/933. — 1º Disponer que el concurso de médicos para escuelas al Aire Libre (dos cargos vacantes), se realice el viernes 19 del corriente a las 8 horas, en el salón de actos de la escuela ''Presidente Roca'' Nº 7 del Consejo Escolar 1º.

2º — Designar para presidir el Jurado que dictaminará sobre el resultado del concurso referido, al señor Vicepresidente del H. Consejo, Dr. Félix Garzón Maceda.

3º — Designar para integrar el Jurado, al Dr. Juan Carlos Navarro.

4º — Designar igualmente a los Dres. Alberto Zwanck y Germinal Rodríguez, elegidos por la Facultad de Ciencias Médicas, para integrarlo.

5º — Declarar que el Jurado quedará constituído con el Director de la Inspección Médica Escolar Dr. Enrique M. Olivieri, Dr. Juan Carlos Navarro, designado precedentemente, Dres. Alberto Zwanck y Germinal Rodríguez, elegidos por la Facultad de Ciencias Médicas, bajo la presidencia del señor Vicepresidente del H. Consejo, Dr. Félix Garzón Maceda.

Exp. 7855/P/933. — Solicitar del Ministerio del Interior la provisión de cuatro medallas de oro, por intermedio de la Policía de la Capital, con destino al Señor Vicepresidente y Señores Vocales y con cargo a esta Repartición; imputándose el gasto en la forma que indicará Dirección Administrativa.

Exp. 7856/P/1933. — El Señor Presidente da cuenta de la labor realizada desde el 23 de noviembre de 1932 hasta el 15 de mayo corriente y de la cual informan los expedientes: 6589.P/933, 6590/P/933, 6835/P/933, 6846/P/933, 6875/P/933 y 7708/P/933, dándose lectura, acto continuo, de los mismos por el Secretario General.

Puestos a consideración esos asuntos, el

Señor Presidente manifiesta que en los nombramientos realizados y de que se ha dado lectura, se han observado los títulos y antecedentes de los candidatos de acuerdo a las reglamentaciones en vigor.

El Honorable Consejo resolvió:

Aprobar las resoluciones adoptadas por la Presidencia desde el 23 de noviembre de 1932 hasta el 15 de mayo corriente, y cuyas copias corren agregadas a los expedientes: 6589/P/933, 6590/P/933, 6835 P/933, 6846/P/933, 6875/P/933 y 7708/P 933.

No habiendo más asuntos que tratar, se levantó la sesión, siendo las diez y nueve horas y cuarenta minutos.

(Firmado): OCTAVIO S PICO
RAMON CAROU''

"SESION 3ª
Día 19 de Mayo de 1933

En Buenos Aires, a las diez y seis horas y cincuenta y cinco minutos del día diez y nueve del mes de mayo del año mil novecientos treinta y tres, reunidos en la Sala de Sesiones del Consejo Nacional de Educación, los Señores Vicepresidente Doctor Don FELIX GARZON MACEDA y Vocales Doctores Don NICOLAS A. AVELLANEDA, Don JOSE A. QUIRNO COSTA y Profesor Don JOSE REZZANO, bajo la Presidencia del Ingeniero Don OCTAVIO S. PICO, el Señor Presidente declaró abierta la sesión.

Acto continuo se leyó, aprobó y firmó el acta de la anterior.

En seguida el H. Consejo tomó en consideración los diversos asuntos que tenía para su resolución, disponiendo:

Exp. 3188/D/933. — 1° Autorizar la compra de los textos de lectura en las cantidades fijadas por División Contralor ajustando al efecto las adjudicaciones proyectadas por la Comisión Asesora de Adjudicaciones según planillas de fs. 7 a 17, por un total de $ 303.980.09 m/n.

2º — Señalar el plazo de entrega de 30 días a partir de la fecha de la expedición de la orden de compra, debiendo en este acto hacerse entrega por parte del adjudicatario del certificado del depósito de garantía tal como se establece en el punto 2º "in fine" del informe de la Comisión Asesora de Adjudicaciones.

3º — Imputar el gasto en la forma indicada por la Dirección Administrativa en su informe de fs. 34.

4º — Dar trámite urgente a estas actuaciones.

Exp. 24304/P/932. — 1° Aprobar la nómina de maestros de 2ª categoría efectuada por la Comisión de Ascensos, de acuerdo con la resolución de fs. 3.

2º — Ascender a 1ª categoría, a contar del 1º de junio próximo, a los siguientes maestros de 2ª:

1.—Mariana Carbonetto.
2.—María T. López de Arnaez.
3.—María J. Legaspi de Díaz Fernández.
4.—Rosa Judith Maranesi de Raineri.
5.—Manuel A. R. Torres.
6.—Josefa Tordesillas.
7.—Ana María Curtio de Beatti.
8.—Amelia Vázquez de Cigaina.
9.—Isabel A. Moltedo de Delfino.
10.—Rosalía C. M. Mallet.
11.—Ana Amalia Repetto.
12.—Ana Catalina Rovero.
13.—Isabel Cánepa de Sende.
14.—Amelia Trucco.
15.—María Elena Caviglia de Vacarezza.
16.—María Ofelia Apraiz.
17.—María Elisa Rey de Areas Blanco.
18.—Carmen E. Boullosa de Biedma.
19.—María Esther Díaz Cidras de Chiarino.
20.—Angélica Garzonio de Guilera.
21.—Josefa Leveratto.
22.—Catalina Di Benedetto de Marmol.
23.—Juan Manuel Moreno.
24.—Eufemia Mercedes Denis de Pusterla.
25.—Eloisa Isabel Ramírez.
26.—Adela Rojas.
27.—Celia Rita Scotti de Tomasello.
28.—Delia Sofía Varela.
29.—Emma Fortunata Manuela Vattuone.
30.—Blanca Angélica Bosch.
31.—Sara María Goñi.
32.—María Teresa De Madrid.

33.—Elvira C. Calcagno de Mattioni.
34.—Sara M. Pallardo de Morinelli.
35.—Antonia Lissalt de Noriega.
36.—María Luisa Bermúdez de Rufrano
37.—Amelia W. L. de Santoro.
38.—Juana Sommaruga.
39.—María Turconi.
40.—Elida Felisa Barcia.
41.—Paula Josefina Colombo.
42.—Regina Ana Valle de Del Prado.
43.—Clemencia F. M. Ch. de Arcella.
44.—Aurora Villamayor Noceti de Oliva.
45.—Enriqueta Zambrano.
46.—Salvador Crimi.
47.—Mauricia Magdalena Laffitte.
48.—Juana Maqueda de Monsalve.
49.—E. Nieves Carlés de Diani.
50.—Teresa Luppi.
51.—Alcira A. Priante de Sosa.
52.—Emilia L. Soubie.
53.—María Eugenia Calderón De La Barca.
54.—Luisa Irene Dondero de Capurro.
55.—Helena Planas de Cichello.
56.—Sara Ana Douglas Price.
57.—Josefina Long.
58.—María Sara Uzal de Medina.
59.—Clelia Mosto.
60.—Juana Di Paoli de Rodríguez.
61.—Luisa Ana Bruno.
62.—Dolores Cuntin de Castagnola.
63.—Estela M. Crespo.
64.—María Virginia Senino.
65.—María Luisa Venturino.
66.—Pedro Pablo Bisogni.
67.—Ana María Lavandeira de Candina.
68.—María Erlinda López Rivero.
69.—María Romero de Schmidt.
70.—Juana Antonia Panigo de Suárez.
71.—Rafael Santiago Codino.
72.—Corina Scarabelli de Ciceri.
73.—María Laura Mundani.
74.—María Del Carmen Coris.
75.—Amelia Gerosa de Mainelli.
76.—Teodolina Mallarino.
77.—María Angélica C. Oradini de Pozo.
78.—Orfilia Sánchez Moreno.
79.—Clelia Josefina Giargia.
80.—Celia L. de Machado.
81.—Marciala Favier.
82.—Ana María Felisa Moreira.
83.—María Esther J. de Schlapkohl Fox.
84.—Juana Yane.
85.—María Otamendi.
86.—Emma Rodríguez.
87.—Cipriana Avalos de Coviello.
88.—Ida Sismondi de Luviccio.
89.—Amalia Luna de Nadale.
90.—Clorinda Pizarro.
91.—María Delia Romero de Herrera.
92.—Luisa E. Laprida.
93.—Rosario Giménez Gordillo de Adet Palacios.
94.—Margarita Elena Antiga.
95.—Silvia Raimondi de Ricci.
96.—Luisa Herminia Carniglia de Melogno.
97.—Dora Anatole de Visca.
98.—Rosario Ruiz.
99.—Sara Weill.

3º — Disponer que la misma Comisión amplíe la lista en cien maestros más para llenar las vacantes existentes.

Exp. 29010/D/929. — Autorizar el reintegro a favor de los señores Buxton Guilayn y Cía. Ltda. del importe de $ 550.— m/nal. (quinientos cincuenta pesos) a que se refiere este expediente; debiendo incluirse el gasto en Carpeta de Ejercicios Vencidos, año 1930.

Exp. 10402/K/932. — 1º Aceptar la denuncia presentada por el señor Bernardo Koremblit, sobre vacancia de los bienes dejados al fallecimiento de don José Liftvak, acordándosele, como remuneración, lo que corresponda de acuerdo con la escala establecida en el Art. 8º del Reglamento sobre Denuncias de Bienes Vacantes, de fecha 1º de noviembre de 1930.

2º — Previa reposición del sellado de Ley, volver el expediente a Oficina Judicial, a los efectos indicados por la misma.

Exp. 20764/T/931. — Devolver a la casa The Ault y Wiborg Argentine Company, el depósito de garantía efectuado con motivo de la licitación pública de junio 20 de 1930. Expte. 10695-C-930, en virtud de haber aceptado la anulación de dicha licitación.

Exp. 5755/17º/931. — 1º Reconocer a doña Petrona Dora Ferreyra, los servicios que ha prestado como portera de la es-

cuela Nº 25 del C. Escolar 17º, desde el 7 de abril hasta el 20 de noviembre de 1931, debiendo disponerse la liquidación y pago de los haberes correspondientes, con la imputación indicada por Dirección Administrativa a fs. 24.

2º — Que tome conocimiento el Consejo Escolar a los efectos correspondientes, de lo dictaminado por Comisión de Hacienda.

Exp. 12264/P/930. — 1º Disponer el reintegro oportuno a la casa Galliani del valor correspondiente a los 11 sellos horarios en uso en las Oficinas.

2º — Hacer saber a la referida casa que debe proceder al retiro de los 60 sellos que existen en Mayordomía, sin usar, ya que su adquisición ha sido anulada por las infracciones legales y reglamentarias en que se incurrió.

3º — Notificar por Asesoría Letrada esta resolución y pasar a Dirección Administrativa a los demás efectos, debiendo oportunamente dar conocimiento a la Contaduría General de la Nación (Artículo 1º Acuerdo de Ministros de enero 25 de 1894).

Exp. 39166/I/930. — No hacer lugar a lo solicitado por la firma Philips South American Export Cía., por ser improcedente y archivar estas actuaciones, previa notificación.

Exp. 8072/P/933. — Declarar día de asueto para todas las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación, el próximo 26 de mayo.

Exp. 8980/E/923. — 1º Estar a lo resuelto en julio 27 de 1931, en cuanto no se hizo lugar al reclamo de diferencia de sueldo formulado por la maestra señora Carmen Medina Onrubia de Cantoni.

2º — Hacer constar que por error se atribuye la categoría de maestra auxiliar en la resolución de junio 8 de 1923 (fs. 1) a la señorita Carmen Eloisa Onrubia Medina, cuando debió ser reincorporada como ayudante de las escuelas Láinez, que era la categoría que tenía al dejar de pertenecer a la Repartición y la que le correspondía por carecer del título de maestra normal nacional.

3º — Archivar este expediente, previa notificación a la interesada.

Exp. 33433/B/929. — 1º Aprobar la clausura de la escuela 149 de "Santo Tomás", Partido Carlos Casares (Buenos Aires) ordenada por el ex-Consejo Escolar Nacional.

2º — Reconocer a favor del señor Isaac Weissmar, previa comprobación de ser el verdadero dueño del inmueble, los alquileres del local que ocupó la escuela Nº 149, de enero 1º de 1931 a marzo 1º del año 1932, a razón de $ 45.— m/nal. mensuales; debiendo el gasto ser imputado en la forma que determina Dirección Administrativa a fs. 88.

3º — Aprobar la ubicación dada por la Inspección Seccional, en la escuela Nº 48 de Buenos Aires, a la directora de la Nº 149, señorita Angela Ofelia Lorea.

4º — Notificar a los interesados, anotar en las Oficinas respectivas y pasar las actuaciones a la Dirección Administrativa para que se expida teniendo en cuenta lo propuesto en el artculo 4º del dictamen de la Comisión de Hacienda, de 7 de noviembre de 1932, que precede.

No habiendo más asuntos que tratar, se levantó la sesión siendo las diez y nueve horas y cuarenta minutos.

(Firmado): OCTAVIO S. PICO
RAMON CAROU''

"SESION 4ª
Día 22 de Mayo de 1933

En Buenos Aires, a las diez y seis horas y cuarenta y cinco minutos del día veintidos del mes de mayo del año mil novecientos treinta y tres, reunidos en la Sala de Sesiones del Consejo Nacional de Educación, los Señores Vicepresidente Doctor Don FELIX GARZON MACEDA y Vocales Doctores Don NICOLAS A. AVELLANEDA, Don JOSE A. QUIRNO COSTA y Profesor Don JOSE REZZANO, bajo la Presidencia del Ingeniero Don OCTAVIO S. PICO, el Señor Presidente declaró abierta la sesión.

Acto continuo se leyó, aprobó y firmó el acta de la anterior.

En seguida el H. Consejo tomó en consideración los diversos asuntos que tenía para su resolución, disponiendo:

Exp. 14901/P/932. — 1º Aceptar la dedenuncia que a fs. 1, formula el señor Eduardo Julio Painceira, sobre bienes vacantes dejados por don Amancio Lomas o Lamas, reconociendo al denunciante, como retribución, lo que resulte de la aplicación del Art. 8º del reglamento en vigor.

2º — Pasar estas actuaciones a la Oficina Judicial, para que inicie el juicio sucesorio de don Amancio Lomas o Lamas, a cuyo efecto desglosará la partida de defunción de fs. 3 y 4.

Exp. 27577/8º/932. — Autorizar al señor Secretario del Consejo Escolar 8º, para que con intervención de un delegado de la División Contralor, reciba la existencia de la ex-Cooperativa del Consejo Escolar 8º "Gervasio Méndez Lda.", cuyo inventario corre de fs. 1 a 4, dándosele el siguiente destino:

a) La existencia de $ 134.56 m/nal. se hará ingresar al tesoro común de las escuelas.

b) La existencia de material escolar quedará como provisión del Consejo Escolar 8º, para que en su oportunidad sea distribuída entre los niños más necesitados que concurren a las escuelas de su jurisdicción.

Exp. 7903/11º/932. — 1º Reservar la consideración de la nueva propuesta formulada por el señor Benito González Carballo, quién ofrece en locación la finca Viel 1850, hasta tanto el H. Consejo arbitre los fondos necesarios para atender las obligaciones por apertura de nuevas escuelas.

2º — Notificar al interesado por intermedio del Consejo Escolar 11º.

Exp. 23114/17º/932. — Aceptar y agradecer a la Sociedad Biblioteca del Maestro de la escuela "Rafael Ruiz De Los Llanos", la donación de los libros enumerados en el catálogo agregado a este expediente y disponer que formen parte de la Biblioteca de la escuela mencionada.

Exp. 55144/16º/930. — Reservar estas actuaciones hasta la oportunidad en que el H. Consejo arbitre los fondos necesarios para la habilitación de nuevas escuelas en la Capital.

Exp. 12381/15º/932. — Establecer que el ascenso a la 2ª categoría acordado con fecha 10 de junio de 1932 (Exp. 786-I-932) a la maestra de 3ª de la escuela Nº 8 del C. E. 15º, señorita Celestina De La Fuente, debe considerarse con antigüedad al 1º de enero de 1932.

Exp. 47443/C/930. — 1º Aceptar las condiciones que propone el señor José Roma, para transferir a favor del Consejo los bienes inmuebles que donó a la extinguida Asociación de Damas Pro-Escuela Taller de Ingeniero Maschwitz, — Partido de las Conchas — Buenos Aires.

2º — Autorizar a la Oficina Judicial para que, por intermedio del Escribano señor Carlos C. Chenaut, se dé cumplimiento a la resolución de diciembre 3 de 1930; debiendo Dirección Administrativa dar oportunamente la imputación del gasto por escrituración, que será por cuenta del Consejo.

3º — Pasar estas actuaciones a la Oficina Judicial a sus efectos.

Exp. 24463/17º/932. — Archivar estas actuaciones, previo conocimiento del dictamen de la Comisión de Hacienda por el interesado.

Exp. 20164/15º/932. — Modificar la resolución de octubre 19 ppdo. (fs. 19), en lo que respecta al término a estipular en el contrato, en el sentido que es hasta el 1º de diciembre de 1937, sin opción a prórroga por parte del Consejo.

Exp. 24935/9º/930. — 1º No hacer lugar al sueldo proporcional solicitado por la actual maestra de 3ª categoría de la escuela Nº 25 del Consejo Escolar 19º, señora María Ofelia M. de Abasolo Suárez, en la licencia concedida sin sueldo del 27 de mayo al 15 de noviembre de 1929, por ser improcedente, toda vez que no lo solicitó oportunamente llenando las prescripciones del reglamento de licencias.

2º — Llamar la atención a la señora de Abasolo Suárez, por no guardar estilo y faltar a la consideración debida a la Inspección Seccional 4ª de Chubut, en sus

notas de reclamo, en las que revela también el desconocimiento de la reglamentación en que funda su reclamo.

Exp. 25652/12°/932. — Acordar a la señora María Dorila Nicolasa Centeno de Petrecca, maestra de la escuela Nº 25 del C. Escolar 12º, la categoría 2ª que alcanzó antes de su renuncia, en virtud de los servicios prestados.

Exp. 24562/10º/932. — Acordar a la señora Carmen A. D. de Petrolini, maestra de la escuela Nº 7 del C. Escolar 10º, la categoría segunda que alcanzó antes de su renuncia, en virtud de los servicios prestados.

Exp. 11183/A/932. — No aprobar la marcha "9 de Julio", a que se refiere este expediente.

Exp. 19578/P/932. — 1º Autorizar la instalación de una bomba en el molino de la escuela Nº 26 de la Pampa, aceptándose el presupuesto del señor Jacobo Wooychijoski, por importe de $ 42.10 m/n. e imputar el gasto al anexo E, inciso 307ª, item 4 del Presupuesto vigente.

2º — Liquidar el importe del gasto a favor del señor Inspector Seccional respectivo, para que lo abone al adjudicatario, una vez entregado satisfactoriamente el trabajo, con cargo de rendir cuenta.

Exp. 9559/C/932. — 1º Dejar constancia que el papel adjudicado a la casa "La Porteña" por resolución de 8 de junio ppdo. se ha destinado a impresiones propias del H. Consejo, por lo que el gasto de $ 1.340.64 m/n. (mil trescientos cuarenta pesos con sesenta y cuatro centavos moneda nacional) que importa, debe ser imputado en la forma indicada por Dirección Administrativa, a fs. 27.

2º — Que Talleres Gráficos se expida respecto al agregado que solicitó la Caja Nacional de Ahorro Postal al folleto sobre "Clases de ahorro".

Exp. 5648/J/933. — Disponer que sea depositada en el Banco de la Nación Argentina a la orden del señor Juez en lo Civil doctor Ricardo F. Olmedo y como perteneciente al juicio sucesorio de doña Geña Jaschan, la cantidad de $ 4.991.96 m/n. a cuyo fin se aprueba la liquidación practicada por Dirección Administrativa a fs. 5 de conformidad a la que deberá extenderse la orden de pago pertinente.

Exp. 7515/J/932. — Autorizar la devolución de la cantidad de $ 366.70 m/n. abonada de más en el impuesto sucesorio correspondiente al juicio de doña Rosalía Chozas de Sirvent, a cuyo fin se aprueba la liquidación practicada a fs. 10 por Dirección Administrativa y de conformidad a la que debe extenderse la orden de pago pertinente.

Exp. 18282/I/930. — 1º Dejar sin efecto la resolución de enero 22 de 1931, de fs. 20 de estas actuaciones.

2º — Autorizar la liquidación y pago oportuno de las facturas presentadas por las firmas Gath y Chaves Ltda. y Harrods Ltda. por importe de $ 37.70 m/n. y $ 153.50 m/n. respectivamente; debiendo el gasto ser incluído en la Carpeta de Ejercicio Vencido, año 1930.

3º — Notificar a los interesados y pasar las actuaciones a Dirección Administrativa a sus efectos.

Exp. 2233/20º/933. — 1º Desestimar la propuesta de locación de la casa Carhué 2471/75, formulada por el señor Romeo Cerri, por no ser posible la creación de la escuela a que se destina.

2º — Notificar al interesado y pasar las actuaciones a Dirección de Arquitectura, a los efectos de la propuesta de venta del inmueble referido.

Exp. 546/16º/933. — Reintegrar a la 2ª categoría, alcanzada con anterioridad, al maestro de 3ª, señor Luis Benítez Araujo.

Exp. 22489/A/932. — 1º Justificar las inasistencias en que incurrieron durante los días 29 y 31 de octubre y 2 y 3 de noviembre del año ppdo. los docentes delegados al Congreso de la Asociación de Maestros de la Pampa.

2º — La condición de que hace mérito en el artículo anterior deberá acreditarse ante los directores e inspectores respectivos.

Exp. 43262/B/930. — 1º Trasladar la escuela Nº 122 de "Campo Guerrieri",

Partido de San Antonio de Areco, por haber dejado de ser necesaria, a la localidad de "Benavídez", Partido de las Conchas, Provincia de Buenos Aires, donde existe una población escolar superior a cincuenta niños que la reclaman.

2º — Autorizar a la Inspección respectiva a celebrar contrato de locación con el señor Francisco R. Porcel, en las condiciones propuestas por este expediente. Dicho contrato regirá desde la fecha de ocupación del local.

Exp. 8983/M/928. — 1º Diferir la celebración de contrato de locación por la casa que ocupa la escuela nacional Nº 53 de Mendoza, hasta tanto se refuerce la partida que el presupuesto vigente asigna para alquileres.

2º — Reconocer al señor Juan Rosas Rodríguez, el alquiler mensual de $ 30 m/n. a partir del 1º de enero de 1932, por la finca de su propiedad en que funciona la referida escuela.

3º — Girar a la Inspección Seccional de Mendoza la cantidad de $ 75 m/n. para la colocación de cinco llaves de seguridad en el referido inmueble, con cargo de rendir cuenta.

4º — Dar al gasto la imputación aconsejada por D. Administrativa en su informe de fs. 105.

Exp. 6228/L/932. — 1º Aprobar los servicios prestados en carácter de auxiliar 9º suplente de la Inspección Seccional de La Rioja, por la señorita Elisa Estela Cardoso, desde el 17 de marzo al 16 de junio de 1932, en reemplazo de la señora Elisa V. de Cardoso.

2º — Que la Inspección General de Provincias recuerde al Seccional respectivo lo manifestado por D. Administrativa a fs. 3 y 6.

Exp. 31249/C/931. — Adjudicar la provisión del piano solicitado en estas actuaciones a la casa Celestino Fernández al precio de mil pesos moneda nacional, que es el más bajo y equitativo, de conformidad con la planilla de fs. 29, imputándose el gasto en la forma indicada por Dirección Administrativa a fs. 31.

Exp. 12772/S/930. — 1º Autorizar la liquidación y pago oportuno del valor correspondiente a las dos máquinas de escribir provistas por las firmas Curt Berger y Cía. y Arturo W. Boote y Cía., cuyas facturas ascienden a la cantidad de $ 275.— m/nal. y $ 340.15 m/nal. respectivamente, debiendo el gasto ser incluído en Carpeta del Ejercicio Vencido, año 1930.

2º — Notificar a los interesados y volver las actuaciones a Dirección Administrativa a sus efectos, debiendo tomar nota de la reserva del derecho a que se refiere la casa Angel Estrada y Cía. a los fines que indica Asesoría Legal en el dictamen de fs. 22 del expediente acumulado Nº 19302-C-931.

Exp. 16648/12º/931. — 1º Ascender a segunda categoría, a contar del 1º de junio próximo, a los siguientes maestros de tercera:

1—Amalia M. de Arduino.
2—María M. L. V. de Del Médico.
3—Josefina M. T. Gilardi.
4—Elena A. R. de González.
5—María E. A. de Mendoza.
6—Bienvenida F. P. de Peluffo.
7—Elba E. M. de Ghislieri
8—Emilia Vasallo.
9—María R. O. de Ros.
10—Adelaida D. F. de Calabrese.
11—Julia I. Maivechi.
12—María B. Bresan.
13—Cira Cooper.
14—Clotilde T. de Baumart.
15—Salvador A. Gervasio.
16—Agustina P. de Roizboim.
17—Domingo Verri.
18—Ana F. de Machin.
19—María L. Butty.
20—Carmen Coronel.
21—Leonor G. de Tropea.
22—Angela O. de Scarabelli.
23—Brígida G. de Sauzol.
24—Genara Z. Texo.
25—Concepción Catala de Alzatti.
26—María C. Corradi.
27—Filomena De Tullio.
28—Julia Eslava.
29—Arminda R. Z. de Tiboni.
30—Isabel G. de Pietrani.
31—Adela E. Garibaldi.

32—Agustín Sorrozal.
33—María L. P. de De With.
34—Ofelia B. de Cano.
35—Leonor R. de Etchenique.
36—María A. F. de Bandirola.
37—Teresa G. de Iglesias.
38—Luis Felisari.
39—Emma C. Forte.
40—María R. Gabrielli de Mendoza.
41—Teresa Turrens.
42—Dinorah F. de Brusco.
43—Rosa De La C. de Dodds.
44—María D. Guridi.
45—Esther M. Spallarossa.
46—Ida Franceschini.
47—María Z. Gianolini.
48—Helvecia J. A. Lepori.
49—Ana I. M. de Morsaline.
50—Josefa M. T. de Haegeli.
51—Juan M. Luongo.
52—Cristina M. de Wharton.
53—Manuela B. de Roger.
54—Elena Zambrana.
55—Elda Caffulli.
56—Amelia Chioccone.
57—Elvira S. de Chasseing.
58—Emma C. Iaconnangelo.
59—Ida R. L. Poggi.
60—María M. Alemany.
61—María D. de Imbrogno.
62—Nicolasa I. Carriquiri.
63—Cándida A. Rubino.
64—Emilia J. C. de Villoria.
65—Lucila Pastor Noguera.
66—Rosa C. Ch. de Burgos.
67—Angélica C. Chimento.
68—Dominga P. de Alvarez.
69—Dolores Girbau.
70—Rafaela E. G. de Galindez.
71—María E. Panizzardi.
72—Romualdo G. Vega.
73—Aurora Barreda Mercau.
74—Ana S. de Bottini.
75—Marx L. de Apolinario.
76—Clara F. Marre.
77—María T. B. de Casalmorto.
78—Angela T. L. de Arias Duval.
79—Victoria A. Morando.
80—María T. G. de Borsa.
81—Elvira Confalonieri.
82—Rosario P. de Ommen.
83—Albertina A. G. de Faure.
84—Margarita C. C. de Fiorda.
85—Luisa Fischer.
86—María E. A. de Uzal.
87—Etelvina P. S. de Zunino.
88—Hortensia C. I. G. de Barros.
89—María R. Gramajo.
90—Sofía A. K. de Pignone.
91—Esther Pons.
92—María T. D. de Fernández Schoo.
93—Dina R. S. D'Angelo.
94—María S. de Della Croce.
95—María M. Ilarras.
96—José H. Macias.
97—María L. Somaschini.
98—Rosalía E. E. de Gastaldi.
99—Ana A. M. G. de Dieguez.
100—Estela C. Paúl.
101—Encarnación P. De La Torre.
102—María A. Mascaro.
103—Isolina C. Di Bernardo.
104—Lea Molina.
105—María A. R. de Bendomir.
106—Helena M. Ottolini.
107—Carmen L. Morillas.
108—Benilde Biscontini.
109—Teresa M. J. F. de Dulce.
110—Julia M. D. de Lauzos.
111—Adela O. de Ciruzzi.
112—José Cúcaro.
113—María Z. C. de Fayo.
114—María M. M. de De Bernardis.
115—Cora N. P. de Venini.
116—Sara C. Vázquez.
117—Emma A. Sirolli.
118—Micaela Carella.
119—Amanda Bionda.
120—Laura Favaro.
121—Luisa C. L. de Martínez.
122—Genaro D. Morinelli.
123—Herminia A. de Richieri.
124—Luisa A. de Rega Molina.
125—Amelia J. J. Serano.
126—Julia M. A. de Faga.
127—Benita I. Dighero.
128—María I. B. de Osorio.
129—María T. de Biaggini.

2º — Disponer se amplíe la lista agregada a este expediente con los nombres de trescientos docentes de 3ª categoría.

3º — Establecer que en lo sucesivo y mensualmente se efectuarán ascensos de categoría a medida que se produzcan vacan-

tes y en el orden establecido en las nóminas preparadas por la Comisión respectiva.

Exp. 29843/L/931. — Reconocer al señor Omar Tassi los servicios prestados del 6 de mayo al 6 de julio de 1931, como Visitador de las escuelas Ley 4874 de la Provincia de Corrientes; debiendo disponerse la liquidación y pago correspondiente con la imputación que indica Dirección Administrativa en el último párrafo de fs. 6.

Exp. 17649/B/932. — Poner en vigencia el artículo 8 del Reglamento de licencias.

Exp. 8210/M/933. — Acusar recibo de la nota Nº 351 de fecha 19 del corriente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, por la que se invita a concurrir al solemne Te Deum que se celebrará en la Iglesia Catedral Metropolitana, el día 25 del actual a las 13 horas, conmemorando el 123º aniversario de nuestra emancipación política, al cual concurrirá el Excmo. Señor Presidente de la Nación.

Exp. 23140/8º/932. — Reconocer la 2ª categoría a la maestra de 3ª de la escuela Nº 3 del C. E. 8º, señora Elvira Carlomagno de Carinci.

Exp. 344/S/933. — Declarar comprendido en la resolución del 18 de marzo último, expediente 26802-A-932, al director de la escuela Nº 248 de Santa Fe, señor José Benito Ferreyra y ubicarle en esas condiciones en la Nº 2 de la misma provincia.

Exp. 24683/12º/932. — No hacer lugar al pedido formulado por el maestro de 3ª categoría, señor Antonio N. de Gioia, en el presente expediente.

Exp. 11794/B/932. — No hacer lugar a la inscripción solicitada por la señora Antonina Raño de Santana Pérez.

Exp. 20716/C/930. — Reconocer alquileres a razón de $ 25.— m/nal. (veinticinco pesos moneda nacional) mensuales, a favor del señor José M. Herrera, por ocupación del local donde funciona la escuela nacional Nº 308 de Córdoba desde el 28 de julio de 1930 y mientras dure la ocupación de su propiedad.

Exp. 8211/P/933. — De acuerdo con lo dispuesto por los artículos 38º y 39º de la Ley de Educación Común número 1420, se resuelve:

1º — Nombrar miembros de los CC. EE. de la Capital, que se indican, por el período de ley 1933-1934, a las siguientes personas:

CONSEJO ESCOLAR 1º
Doctor Miguel Susini
Doctor Pedro Ledesma
Señor Ismael Bucich Escobar
Señor Alberto Giménez Zapiola
Doctor Juan R. Mantilla.

CONSEJO ESCOLAR 2º
Doctor Luis María Campos Urquiza
Doctor Adrián C. Escobar
Doctor Frank R. Pasman
Doctor Benjamín Galarce
Doctor Carlos Serrey.

CONSEJO ESCOLAR 3º
Ingeniero José María Páez
Señor José Cánepa
Señor Angel Bohigas
Señor Isaac Ayerza
Señor Oscar C. del Piano

CONSEJO ESCOLAR 4º
Señor Agustín Caffarena
Señor Juan Roccatagliata
Señor Jacinto Brunero
Señor Juan Barrera
Señor Santiago Chichizola

CONSEJO ESCOLAR 5º
Doctor Pedro T. Vignau
Doctor Pedro F. Arias
Doctor Carlos Ruiz Huidobro
Doctor Ernesto Cánepa
Señor Adolfo Toccaracio.

CONSEJO ESCOLAR 6º
Doctor Félix Sobbrero
Señor José J. Berruti
Doctor Santo S. Fare
Doctor Manuel G. Moreno
Doctor Felipe A. Etchegaray.

CONSEJO ESCOLAR 7º
Doctor Ernesto Padilla
Doctor Arturo M. Bas
Doctor Teodosio Brea

Doctor Luis M. Echevarría
Doctor David Zambrano.

CONSEJO ESCOLAR 8º
Señor Eloy Fernández Alonso
Señor Alfredo O. Bonani
Doctor Norberto Repetto
Doctor Daniel Samperio
Señor Aldo Banchero.

CONSEJO ESCOLAR 9º
Doctor Manuel A. Montes de Oca
Doctor Ramón J. Cárcano
Señor Arturo Goyeneche
Doctor Roberto M. Ortiz
Doctor Rogelio Araya.

CONSEJO ESCOLAR 10º
Doctor J. Alfredo Ferreyra
Doctor José Ignacio Olmedo
Doctor César A. Blaye
Doctor J. Honorio Silgueira
Señor Nicolás Trucco

CONSEJO ESCOLAR 11º
Doctor Emilio Reviriego
Señor Avelino Herrera
Señor Juan Bernabo
Señor Bartolomé Ayrolo
Señor Salvador María del Carril.

CONSEJO ESCOLAR 12º
Doctor Faustino M. Aranguren
Señor Eduardo Navarro
Señor Juan Silvio Piana
Doctor Juan Pedro Magnin
Señor J. Ulises Codino

CONSEJO ESCOLAR 13º
Señor Bartolomé T. Cuneo
Doctor José Lucas Penna
Doctor Pablo Tissone
Doctor Alejandro Rayces
Doctor Rosendo E. Michans.

CONSEJO ESCOLAR 14º
General Enrique Avogadro
Doctor Marcelo Lobos
Doctor Juan G. Lecot
Doctor Tomás Vergara
Doctor N. Carranza Lucero.

CONSEJO ESCOLAR 15º
Doctor Nicolás Lozano
Ingeniero Juan Ochoa
Doctor José A. Monzon
Señor Nicolás Rossi
Doctor Rafael Benedit.

CONSEJO ESCOLAR 16º
Doctor Raúl Wernike
Doctor Ernesto Restelli
Señor Pedro Carimati
Señor Rómulo Zabala
Señor Alfredo F. Sarobe.

CONSEJO ESCOLAR 17º
Doctor Rafael Leguizamón
Doctor Agustín Battilana
Doctor Osvaldo Rocha
Doctor Juan F. Aranguren
Señor Eduardo Cadehourat.

CONSEJO ESCOLAR 18º
Doctor Santiago Baque
Señor Alcibiades Alvarez
Doctor Julio C. Lugones
Señor Juan T. Pizzurno
Señor Juan B. Brivio

CONSEJO ESCOLAR 19º
Doctor Ernesto de Luccia Lettieri
Doctor Guillermo Zorraquin
Doctor Julio Angel Méndez
Señor Héctor Zambra
Señor Emilio H. Codegoni.

CONSEJO ESCOLAR 20º
Doctor Carlos Rodríguez Egaña
Señor Saúl Nasso
Señor Miguel Satragno
Sr. Atilio Ciminari
Señor José María Lozano Moujan

2º — Disponer que la Inspección Técnica General de la Capital, adopte las medidas pertinentes a fin de que queden constituídos los Consejos Escolares.

No habiendo más asuntos que tratar, se levantó la sesión, siendo las diez y nueve horas y cinco minutos.

(Firmado): OCTAVIO S. PICO
RAMON CAROU''

"SESION 5ª
Día 26 de Mayo de 1933

Ausente con aviso: Vice presidente Dr. Garzón Maceda

En Buenos Aires, a las diez y seis horas y cincuenta y cinco minutos del día veintiseis del mes de mayo del año mil novecientos treinta y tres, reunidos en la Sala de Sesiones del Consejo Nacional de Educación, los Señores Vocales Doctores Don NICOLAS A. AVELLANEDA, Don JOSE A. QUIRNO COSTA y Profesor Don JOSE REZZANO, bajo la Presidencia del Ingeniero Don OCTAVIO S. PICO, el Señor Presidente declaró abierta la sesión.

Acto continuo se leyó, aprobó y firmó el acta de la anterior.

En seguida el H. Consejo tomó en consideración los diversos asuntos que tenía para su resolución, disponiendo:

Exp. 2498/15º/932. — Ascender a 1ª categoría, a la maestra de la escuela 14 del C. E. 15º señorita Delia Chouciño Justo.

Exp. 11786/R/932. — Desestimar, por falta de pruebas, la denuncia formulada por don Carlos Rossi, contra la maestra interina de la escuela Nº 81 de Buenos Aires, señorita Delia Alori Salas.

Exp. 22762/18º/932. — Acordar a la señorita María Angélica Quiroga, maestra de la escuela Nº 19 del C. E. 18º, la 2ª categoría que alcanzó antes de la renuncia, en virtud de los servicios prestados.

Exp. 8197/1º/933. — Acordar a la señorita Ramona A. López Arocena, maestra de la escuela Nº 2 del C. E. 1, la 2ª categoría que alcanzó antes de su renuncia.

Exp. 13652/L/932. — Ascender a la categoría de auxiliar, a la maestra ayudante de la escuela Nº 37 de La Rioja, señorita Clara L. Torres, quien fué omitida al efectuarse los ascensos generales.

Exp. 19079/18º/932. — Acordar al señor Carlos Richards, maestro de la escuela Nº 25 del C. E. 18º la 2ª categoría que alcanzó antes de su renuncia, en virtud de los servicios prestados.

Exp. 25870/S/932. — Ascender a la categoría de auxiliar, a la actual maestra ayudante de la escuela Nº 76 de Santa Fe, señorita Cándida E. Filippini, por haber sido omitida en oportunidad de los ascensos generales.

Exp. 11739/R/932. — Rectificar la resolución de fs. 5 en el sentido de que la licencia que se da por concedida a la directora (y no maestra como por error se consignó) de la escuela Nº 56 de Río Negro señora Rosa S. M. de Padin es con goce de sueldo.

Exp. 25271/L/932. — Ascender a la categoría de maestra auxiliar a la actual ayudante de la escuela Nº 98 de La Rioja, señora Rosario Palacios Lemus de Carrizo, quien fué omitida al efectuarse los ascensos generales.

Exp. 9353/13º/932. — 1º Autorizar la inscripción de la maestra de la escuela Nº 11 del C. E. 13º, señora Rosa C. G. de Roca, como aspirante a cargo de preceptora de escuela para adultos.

2º — Establecer que a la mencionada docente le corresponden, por título, tres puntos.

Exp. 27733/S/932. — Ascender a la 2ª categoría a la actual directora de 3ª de la escuela Nº 157 de Salta señora Dolores Zamorano de Peralta, en razón de haber sido omitida en oportunidad de los ascensos generales.

Exp. 24061/I/932. — Confirmar a los siguientes directores interinos de escuelas militares:

Raúl Gazcón Araoz, escuela Nº 7, anexa al Regimiento 7 de Infantería, (La Plata).

Leopoldo C. López, escuela Nº 33 anexa al Cuerpo de Guardacostas (Academia Aduanera).

Sinibaldo Franco, escuela Nº 56 anexa al Arsenal José María Rojas (Holmarg, F. C. P.).

Exp. 20337/B/932. — Autorizar a los directores de las escuelas, para enviar copia a la Asociación de "Boy Scouts Argentinos" de los trabajos hechos por los niños durante los días en que se recordó la acción del "Boy Scout".

Exp. 25402/C/932. — 1º Desestimar, por infundada, la denuncia que en contra del director de la escuela Nº 95 de Chubut,

señor Enrique Della Croce, formula el vecino de la localidad de "Telsen", señor Martín A. Fraguelli, por cobro de pesos importe de trabajos efectuados en el edificio de la escuela.

2º — Disponer el desglose y devolución, por intermedio de la Inspección Seccional respectiva, de los documentos agregados a fs. 5, 6 y 7.

Exp. 23081/B/932. — Acordar la categoría de auxiliar a la actual maestra ayudante de la escuela Nº 72 de Buenos Aires, señorita Elisa Corina Méndez Casariego de Baglietto, en vista de los servicios prestados en territorios desde marzo de 1926.

Exp. 22402/A/931. — Hacer saber a la Asociación Agraria Patagónica que por el momento no es posible la creación de internados en los territorios del Sud, en razón del estado económico del Consejo, pero que su pedido será considerado tan pronto como se cuente con los recursos necesarios.

Exp. 19218/I/932. — Dar por justificadas, sin goce de sueldo y al solo efecto de regularizar su situación, las inasistencias en que incurrió la maestra de la escuela Nº 20 de Chubut, señora Herminia F. de Gandulfo (hoy en la 76 de La Pampa) desde el 22 de noviembre de 1931 hasta el 31 de mayo de 1932 y desde el 1º de setiembre hasta el 7 de noviembre ppdos.

Exp. 18929/S/932. — Autorizar a la Inspección Seccional de Buenos Aires para proponer la ubicación de la señorita María Angélica Virasoro, actual maestra de Territorios, en alguna escuela cercana a la Capital Federal y con carácter de maestra ayudante.

Exp. 18731/R/932. — Desestimar, por infundada, la denuncia formulada, por el señor Antonio Lai, contra el director de la escuela Nº 15 de "Valcheta" (Río Negro), señor Oscar Patricio Villacorta, y ordenar el archivo de este expediente.

Exp. 24947/C/932. — Autorizar a la Inspección General de Territorios para proponer al M. N. señor Adolfo Castelan para alguna escuela de "Quitilipi" (Chaco) o sus adyacencias.

Exp. 8378/R/932. — Aprobar la medida adoptada por el Consejo Escolar 18º al desestimar, por falta de mérito, la denuncia que motivó lo actuado.

Exp. 26396/14º/932. — Ascender a la 2ª categoría a la maestra de 3ª de la escuela Nº 9 del C. E. 14º, señora Virginia Bresciano de Tonazzi, por haber sido omitida al efectuarse los ascensos generales.

Exp. 19317/6º/932. — Establecer que a la maestra de la escuela Nº 5 del C. E. 6º, señorita Carmen A. Baudin, designada el 2 de setiembre ppdo. le corresponde la 1ª categoría en razón de haber tenido con anterioridad esa categoría más de 11 años.

Exp. 568/B/932. — 1º Autorizar a los directores de las escuelas de la Ley 4874 que funcionan en el partido de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires, para que permitan al señor W. Bosch Estrada, la observación de las clases de Castellano, siempre que lo juzguen oportuno.

2º — El señor Bosch Estrada deberá acreditar previamente y ante la Inspección Seccional de Buenos Aires, su condición de profesor de Castellano en la Escuela Nacional Superior de Comercio de Bahía Blanca.

Exp. 20777/B/926. — 1º Trasladar la escuela nacional Nº 170 de "Laplacette", donde se ha creado una provincial, al paraje denominado "Las Acacias", provincia de Buenos Aires, en el que existe una población escolar que reclama sus servicios.

2º — Autorizar la celebración del contrato de cesión gratuíta con los señores Duhalde y Martingorena, por el local de su propiedad en el que funcionará provisoriamente la escuela nacional Nº 170.

3º — La Inspección respectiva tomará las medidas del caso para que la mencionada escuela pueda iniciar su funcionamiento a la brevedad posible.

Exp. 20060/R/930. — 1º Desestimar, por inconsistentes, las denuncias interpuestas por don José Rómulo Pujol y otros vecinos de "Lamarque" (Río Negro), contra el director de la escuela Nº 25, señor Eusebio Arrieta.

2º — Hacer conocer esta resolución al

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, por haber sido así requerido.

No habiendo más asuntos que tratar, se levantó la sesión, siendo las diez y ocho horas y treinta minutos.

(Firmado): OCTAVIO S. PICO
RAMON CAROU''

"SESION 6ª

Día 29 de Mayo de 1933

En Buenos Aires, a las diez y siete horas del día veintinueve del mes de mayo del año mil novecientos treinta y tres, reunidos en la Sala de Sesiones del Consejo Nacional de Educación, los Señores Vicepresidente Doctor Don FELIX GARZON MACEDA y Vocales Doctores Don NICOLAS A. AVELLANEDA, Don JOSE A. QUIRNO COSTA y Profesor Don JOSE REZZANO, bajo la Presidencia del Ingeniero Don OCTAVIO S. PICO el Señor Presidente declaró abierta la sesión.

Acto continuo se leyó, aprobó y firmó el acta de la anterior.

En seguida el H. Consejo tomó en consideración los diversos asuntos que tenía para su resolución, disponiendo:

Exp. 8499/P/933. — Dejar constancia que el miembro designado por resolución del 22 del corriente, para integrar el Consejo Escolar del Distrito 18º, es el señor Alcides Alvarez y nó Alcibiades Alvarez, como se consignó.

Exp. 5061/I/933. — 1º Designar a los maestros especiales señoras Amalia S. de Speroni, Amanda C. de Erodiani y señorita Ana Smith, para integrar la Comisión de Textos para la enseñanza de idioma inglés.

2º — Designar a los maestros especiales señoritas Emma Colazo Urquia, Emma Rebori y María Filomena Anselmi para integrar la Comisión de Textos para la enseñanza de idioma francés.

Exp. 31555/S/931. — Dejar sin efecto el nombramiento de maestra ayudante de la escuela Nº 298 de Santiago del Estero, efectuado por resolución del 5 de agosto de 1931, a favor de la señora Carmen Gilda Morcillo de Artin, por no haberse hecho cargo de su puesto y aprobarle los servicios que, en carácter interino, haya prestado en dicha escuela.

Exp. 387/4º/930. — 1º Mantener la clausura de la escuela Nº 20 del C. E. 4º, de acuerdo con lo aconsejado por la Inspección Técnica de la Capital.

2º — Crear en reemplazo de la misma una nueva escuela cuya ubicación de acuerdo con los fundamentos del dictamen de la Comisión de Didáctica, propondrá antes del 10 de junio próximo la Inspección Técnica General.

3º — La Inspección Técnica General de la Capital, elevará, con los propósitos y de acuerdo con las condiciones establecidas en el citado dictamen una nómina de las escuelas cuya creación estime necesarias para llenar totalmente las exigencias de la población infantil, actualmente sin escuelas.

Exp. 1197/E/933. — Ascender a la categoría de maestro auxiliar, al actual maestro ayudante de la escuela Nº 10 de Mendoza, señor Marcos Vidal Sosa.

Exp. 5346/I/928. — Hacer constar que los señores Alfredo Ratier y Rivadavia Barros, directores de las escuelas Nros. 136 y 91 de Misiones respectivamente, no les alcanza la resolución del 10 de octubre de 1930 en razón de que sus designaciones son anteriores al 1º de enero de 1929.

Exp. 25891/S/932. — Ascender a la categoría de auxiliar a la actual maestra ayudante de la escuela Nº 110 de Santa Fe, señora Carolina G. de Campistegui, por haber sido omitida en oportunidad de los ascensos generales.

Exp. 23868/P/932. — Nombrar Encargado Escolar de la escuela Nº 1 de Puerto Borghi (Santa Fe) en reemplazo del Coronel Teófilo Albornoz, que renunció, al Coronel Ramón Espíndola.

Exp. 26058/M/932. — Autorizar a la Inspección Gral. de Escuelas de Territorios para proponer la ubicación de la señorita Josefa Aurora Arce, como maestra de gra-

do de alguna escuela del Territorio de Misiones, en que exista vacante.

Exp. 26036/C/932. — 1º Justificar sin goce de sueldo, las inasistencias en que ha incurrido la maestra de la escuela Nº 140 de Corrientes, señorita Ana Mercedes Vallejos, durante el curso escolar de 1932.

2º — Trasladar a otra escuela de la misma provincia donde sea posible encontrar alojamiento, a la señorita Vallejos.

Exp. 27112/N/932. — 1º Autorizar a la Comisión Directiva de la Biblioteca Popular "Gobernador Eduardo Elordi" para que ocupe una de las aulas de la escuela Nº 1 de Zapala (Neuquén), con clases nocturnas para adultos alfabetos, durante los días lunes, miércoles y viernes de cada semana, de 22 a 23 horas, pudiendo utilizar los pizarrones existentes en ella y la tiza necesaria.

2º — No reconocer ningún gasto de luz ni por otro concepto.

3º — Responsabilizar de la disciplina y conservación de las existencias escolares al director de la referida escuela señor Emilio A. Haas.

Exp. 17956/A/932. — Aceptar y agradecer el ofrecimiento que del material contenido en el libro "Nubes Diáfanas" hace su autor, señor Luis Arena, dejándose constancia de que esta resolución no importa ninguna obligación por parte del Honorable Consejo.

Exp. 21692/4º/932. — Reconocer a la señora Susana Matilde Rosa Marot de Sedano Acosta, la categoría de directora elemental, de conformidad con lo establecido en la resolución del 29 de enero de 1932

Exp. 16125/3º/932. — 1º Antes de aprobar la constitución de las cooperadoras escolares, Estadística deberá informar si existen otras Asociaciones con nombre igual.

2º — Remitir una nómina a las Asociaciones cooperadoras, a objeto de que adopten las medidas del caso, para evitar que dos o más se designen con idénticos nombres.

Exp. 22275/B/932. — Dar por concedida licencia desde el 1º de junio al 18 de agosto ppdos. en las condiciones del Art. 30 del reglamento respectivo, al ex-maestro de la escuela Nº 171 de Misiones señor José Ernesto Zelaya, al solo efecto de regularizar su situación.

No habiendo más asuntos que tratar, se levantó la sesión siendo las diez y ocho horas y cuarenta minutos.

(Firmado): OCTAVIO S. PICO
RAMON CAROU"

"SESION 7ª
Día 31 de Mayo de 1933

En Buenos Aires, a las diez y seis horas y cincuenta y cinco minutos del día treinta y uno del mes de mayo del año mil novecientos treinta y tres, reunidos en la Sala de Sesiones del Consejo Nacional de Educación, los Señores Vicepresidente Doctor Don FELIX GARZON MACEDA y Vocales Doctores Don NICOLAS A. AVELLANEDA, Don JOSE A. QUIRNO COSTA y Profesor Don JOSE REZZANO, bajo la Presidencia del Ingeniero Don OCTAVIO S. PICO, el Señor Presidente declaró abierta la sesión.

Acto continuo se leyó, aprobó y firmó el acta de la anterior.

En seguida el H. Consejo tomó en consideración los diversos asuntos que tenía para su resolución, disponiendo:

Exp. 16168/3º/932. — Dejar sin efecto la cesantía de la señora María Elba Escardo de Mayoraz como maestra de la escuela Nº 9 del C. E. 3º y aceptar la renuncia que presentó antes de la resolución tomada en el Exp. 7051/3º/932.

Exp. 26434/16º/932. — Aprobar la medida adoptada por el C. E. 16º, al trasladar por razones de estímulo al director de la escuela para adultos Nº 9, señor Ramón Molina, a la similar Nº 3 que se hallaba vacante por jubilación del titular señor Víctor Aldini.

Exp. 1991/B/933. — 1º Aprobar el contrato de cesión gratuita celebrado entre el señor Inspector Seccional de Buenos Aires y el señor Cecil A. Roberts, gerente y representante de la empresa del Ferrocarril Oeste, propietaria de la casa que ocupa la

escuela nacional Nº 20 de "Mechita", partido de Bragado, de la expresada provincia.

2º — Autorizar las obras de reparación que requiere el referido edificio, a cuyo fin se aprueba el presupuesto del señor Francisco Sosa, por ser el más conveniente y económico de los tres presentados; debiendo su importe de $ 1.387.50 m/n. ser imputado al Anexo E, inciso 307ª, item 4 del Presupuesto en vigencia.

3º — Girar el importe de las obras a la orden de la Inspección Seccional de Buenos Aires, para que lo abone una vez terminadas y recibidas satisfactoriamente, con cargo de rendir cuenta documentada en su oportunidad.

Exp. 25392/L/932. — 1º Trasladar a la directora de la escuela Nº 61 de "Udpinango" (La Rioja), por razones de mejor servicio, a la dirección de la Nº 121 de Sierra de Quinteros, en la misma provincia.

2º — Prevenir a la referida docente que debe mejorar su concepto profesional y evitar la repetición de hechos de la naturaleza de los que motivan este sumario.

Exp. 7457/I/931. — Dejar sin efecto el nombramiento de la señorita María Esther Malaurie, para desempeñar el puesto de maestra de 4ª categoría de la escuela Nº 40 de Pampa, efectuado por resolución de marzo 20 de 1931, a fs. 12 del presente expediente, por no haberse hecho cargo del mismo dentro del plazo reglamentario.

Exp. 27138/I/929. — 1º Rectificar el Art. 1º de la resolución de setiembre 14 de 1932, de fs. 24, expediente acumulado Nº 56947-M-930, en el sentido de que, el valor de la factura de la firma Stocker y Cía., cuyo reintegro se autorizó, es de $ 10.850.— m/nal. y nó $ 10.800.— m/nal. como dice por error de copia.

2º — Autorizar el reintegro del valor correspondiente a las 50 máquinas de escribir provistas al Consejo por la casa Palmer y Cía., cuya factura asciende a $ 8.400.— m/nal; debiendo el gasto ser incluído en Carpeta del Ejercicio Vencido del año 1930.

3º — Notificar a la firma Palmer y Cía. y pasar las actuaciones a Dirección Administrativa a sus efectos.

Exp. 3712/M/933. — 1º Disponer la provisión de 111 uniformes en las condiciones indicadas en el dictamen de la Comisión de Haciénda para los ordenanzas, mensajeros, porteros, serenos y chauffeurs de la Repartición que figuran en la nómina de fs. 1 a 4; 111 pares de botines y 27 gorras, a los precios unitarios que figuran en las planillas de adjudicaciones de fs. 18.

2º — Adjudicar la provisión de los uniformes y gorras a la Sastrería Naval y la de botines a la Fábrica Argentina de Calzado, Diagonal R. Sáenz Peña 501.

3º — Imputar el gasto total de $ 7.865.40 m/nal., al Anexo E, Inciso 307ª, Item 1, partida 17 del Presupuesto General Vigente.

Exp. 6804/C/928. — Disponer el reintegro de la suma de un mil ciento setenta pesos ($ 1.170.—) m/nal. a la casa Gurina y Cía. en concepto de precio de un piano marca "Ortiz y Cusso", con destino a la escuela Nº 23 de Córdoba, debiendo incluirse el gasto en carpeta especial de ejercicio vencido año 1930.

Exp. 5176/N/933. — Desestimar la denuncia de bien vacante formulada a fs. 1, por la señorita Dolores Navarro Vela, por resultar improcedente y disponer el archivo de las actuaciones, previa notificación al interesado y reposición del sellado de Ley.

Exp. 43666/C/930. — 1º Dejar sin efecto las resoluciones de enero 22 y julio 27 de 1932, corrientes a fs. 28 y 22 de estas actuaciones.

2º — Autorizar la liquidación y pago oportuno a la firma Curt Berger y Cía. de la suma de $ 2.332.50 m/nal. en concepto de reintegro del valor del juego de muebles a que se refiere este expediente; debiendo el gasto ser incluído en Carpeta del Ejercicio Vencido, año 1930.

3º — Notificar a la interesada y pasar estas actuaciones a Dirección Administrativa a sus efectos.

Exp. 23208/C/932. — No hacer lugar al reclamo de sueldos interpuesto por el maestro de la escuela Nº 184 de Corrientes, señor José Luis Marchisio.

Exp. 5179/S/933. — 1º Desestimar la denuncia formulada por el señor José María Suárez Caviglia, por cuanto el bien vacante a que se refiere fué denunciado con anterioridad y por haberse iniciado el juicio sucesorio de la causante.

2º — Archivar estas actuaciones, previa notificación y reposición del sellado de Ley.

Exp. 8653/P/933. — Aprobar las resoluciones adoptadas por la Presidencia, desde el 11 al 29 de mayo de 1933, y cuyas copias corren agregadas al Exp. 8653-P-933.

Exp. 21051/U/932. — Autorizar la concurrencia de las escuelas de la Capital a la exhibición gratuita para niños y maestros, de las películas cinematográficas tituladas "Irrigación, tierras y producción de Mendoza".

Exp. 9969/C/931. — 1º Reconocer al señor Waldino Pellegrini Juárez, como propietario del local donde funciona la escuela nacional Nº 178 de Corrientes, a quién deberá devolverse el documento que obra a fs. 1 y 2 del expediente agregado 21181-C-931, dejándose de ello la debida constancia.

2º — Agradecer al señor Waldino Pellegrini Juárez, la cesión gratuita del local hasta el 31 de diciembre de 1932.

3º — Volver estas actuaciones a la Inspección Seccional de Corrientes, para que informe cuál es el estado actual del edificio en cuestión y si el propietario está dispuesto a cederlo gratuitamente en caso de tomar a su cargo el H. Consejo las reparaciones necesarias en cuyo caso adjuntará tres presupuestos de las obras indispensables. En su defecto, si está escriturada la hectárea a que se hace referencia a fs. 20 y en cuanto se calcula la construcción de un local adecuado para la escuela Nº 178.

Exp. 29363/I/931. — Llamar la atención al preceptor de la escuela para adultos Nº 4 del C. E. 18º, señor Héctor B. Sarmiento, por sus excesivas inasistencias a clase y hacerle presente que de repetirse estos hechos se adoptarán medidas más severas.

Exp. 4783/P/933. — Declarar cesante a la maestra de la escuela Nº 22 de Pampa, señorita Lina Elba Pérez, con antigüedad al 1º de marzo ppdo. por hallarse comprendida dentro de lo dispuesto por el Art. 11 del reglamento de licencia.

Exp. 905/C/925. — 1º Hacer saber al Consejo General de Educación de la Provincia de Catamarca, que no es posible al H. Consejo comprar los edificios escolares provinciales y que para salvar la dificultad proveniente de la falta de rendición de cuentas de los años 1916, 1917, 1918 y 1923, deberá gestionarse un subsidio de la Nación por intermedio del Gobierno de la Provincia o de la representación parlamentaria.

2º — Pasar las actuaciones a D. Administrativa a sus efectos.

Exp. 8683/P/933. — Se dió lectura del siguiente proyecto de nota destinada a los señores Presidentes de los Consejos Escolares de la Capital.

"Señor Presidente del Consejo Escolar:

"Cúmpleme dirigirme a usted poniendo "en su conocimiento que ante las renun-"cias y licencias de los maestros titulares "y creaciones de nuevas secciones de gra-"dos que fuera necesario habilitar para sa-"tisfacer las necesidades docentes al ini-"ciarse los cursos, la Presidencia reasu-"miendo facultades del Consejo Nacional "de Educación, inscribió en la Secretaría "a los maestros solicitantes de cargos pro-"cediendo a la designación de suplentes en-"tre los candidatos inscriptos de mejor pro-"medio de clasificaciones en los estudios "profesionales.

"A fin de facilitar la mejor distribu-"ción de esta tarea, el Consejo Nacional "de Educación, en sesión de la fecha, ha "resuelto:

"Disponer con carácter transitorio y has-"ta tanto se reglamente como deben efec-

"tuarse los nombramientos, que los Con-"sejos Escolares de la Capital, procedan a "las designaciones de suplentes dentro de "de los inscriptos en su sección y de la "lista aludida que se adjunta, dando pre-"ferencia a los candidatos que tengan cali-"ficación de distinguido a sobresaliente en "la escuela".

El H. Consejo resolvió:

Aprobar el texto de la nota transcripta y disponer su remisión a los Consejos Escolares de la Capital.

Exp. 31153/D/930. — 1° Autorizar el reintegro del valor correspondiente a la mercadería suministrada al Taller de Reparaciones por la firma Estrabou y Cía., quién deberá conformar su factura a los precios más bajos obtenidos en el concurso realizado (planilla de fs. 20). El gasto se incluirá en Carpeta de ejercicio vencido año 1930.

2º — Notificar al interesado y pasar estas actuaciones a D. Administrativa a los efectos pertinentes, debiéndose dar conocimiento a la Contaduría General de la Nación (Decreto 25 de enero de 1894 del Superior Gobierno).

3º — Dejar constancia que no se toma una medida disciplinaria contra el ex-empleado señor Ghislanzoni, por haber dejado de pertenecer a la Repartición.

Exp. 10667/16º/931. — 1º No aprobar los servicios que manifiesta haber prestado con anterioridad a su nombramiento la señora Ernesta Serra de Comonos.

2º — Recordar a los directores de escuela que son responsables con sus haberes, de los sueldos de porteros que designen sin ajustarse a las prescripciones reglamentarias (resolución general junio 8 de 1923).

3º — Comunicar por circular esta disposición.

Exp. 4221/17º/932. — 1º Disponer la liquidación y pago de los haberes correspondientes al período de vacaciones de 1931-1932, a favor de la maestra de la escuela N° 23 del Distrito Escolar 17º, señora Catalina A. Oliver de Camargo, por haber prestado servicios durante el curso escolar del año 1931; debiendo al gasto darse la imputación que determina Dirección Administrativa a fs. 10.

2º — Comunicar y anotar en las dependencias respectivas.

Exp. 8652/P/933. — Aprobar las resoluciones adoptadas por la Presidencia desde el 8 al 26 de mayo de 1933 y cuyas copias corren agregadas al expediente Nº 8652-P-933.

Exp. 861/T/933. — Ascender a la categoría de director de 2ª al actual de 3ª de la escuela Nº 68 de Tucumán, señor Nemesio A. Molina, quién fué omitido al efectuarse los ascensos generales.

Exp. 29106/S/931. — 1º Trasladar la escuela nacional N° 24 de Jujuy de Santa Ana, departamento Gobernador Tello, a "Chorrillos", departamento Humahuaca.

2° — Trasladar la escuela Nº 54 de Jujuy, de "Olleros", departamento El Carmen, a "Hornaditas", departamento Humahuaca.

3º — Rescindir el contrato de locación celebrado con el señor Basilio Zapana, por el local de la escuela Nº 24.

4º — Autorizar al Inspector Seccional para celebrar contrato de cesión gratuita por casas para el funcionamiento de esas escuelas, ofrecidos por la señora Elisa Z. de Zoto y señor Remigio Tarcaya, en las condiciones indicadas a fs. 16.

Exp. 3963/S/933. — Declarar cesante, con antigüedad al 1º de marzo ppdo. por haber agotado el término de licencia a que dá derecho el artículo 11º del reglamento respectivo, al señor Manuel Robles, director de la escuela Nº 297 de Santiago del Estero.

Exp. 19855/B/932. — 1º Desestimar la denuncia que un grupo de vecinos formula contra la directora de la escuela Nº 3 de la provincia de Buenos Aires, señora Ofelia Alcántara de Arangio.

2º — Disponer el traslado de la directora señora de Arangio a otra escuela de igual categoría debiendo, hasta tanto se le de

ubicación, continuar prestando servicios en la Seccional de Buenos Aires.

Exp. 25292/B/932. — Autorizar al cura párroco de "Ingeniero White", Dr. Eugenio Euba, para dictar clases de religión a los alumnos de la escuela nacional Nº 116 de Buenos Aires, cuyos padres lo consientan, debiendo el director de la escuela ejercer el contralor necesario para que las mismas se desarrollen de conformidad con las disposiciones legales y reglamentarias.

Exp. 27468/T/932. — Ascender a la categoría de auxiliar a la maestra ayudante de la escuela Nº 113 de Tucumán, señorita Teresa Herrera, quien fué omitida al efectuarse las promociones generales.

Exp. 24999/E/932. — 1º Dar por terminadas estas actuaciones en cuanto se refieren a las acusaciones formuladas contra el director de la escuela nacional Nº 123 de Entre Ríos, señor Samuel N. Sejanovich, en el suelto periodístico agregado a fs. 1.

2º — Hacer saber al señor Sejanovich que corresponde la iniciación del juicio criminal a que alude a fs. 9, contra el director del periódico en cuyas columnas apareció el suelto que le afecta.

3º — Autorizar al referido director para publicar parte del informe del Visitador señor Bosch, relacionado con la denuncia.

Exp. 25564/C/932. — Ascender a la categoría de auxiliar a la actual maestra ayudante de la escuela Nº 306 de Córdoba, señorita María Elena Correa Agüero.

Exp. 25722/T/932. — Ascender a la categoría de auxiliar a la maestra ayudante de la escuela Nº 29 de Tucumán, señorita Carlota de Jesús Arévalo, quien fué omitida al efectuarse las promociones generales.

Exp. 1639/T/932. — Trasladar al paraje denominado "Los Chorrillos", departamento Burruyacú, provincia de Tucumán, la escuela Nº 262, clausurada por falta de población escolar y que antes funcionara en "Villa Nougues".

Exp. 8135/T/932. — Disponer el archivo de las presentes actuaciones.

Exp. 22892/A/928. — 1º Aprobar la rendición de cuentas presentada por la Asociación Cantinas Maternales de la inversión de $ 19.305 m/n. acordada por el Consejo en enero 5 de 1928, para instalación de 6 cantinas escolares y cuya documentación asciende a la suma de $ 24.434.04 m/n., por cuanto del importe excedente ha desistido la institución referida de su reintegro (Exp. 11.520/A/927).

2º — Que por Taller de Reparaciones se proceda al retiro de las puertas y ventanas de alambre metálico de propiedad del Consejo, del local de la calle Cachí y Beazley, subrayadas en la nómina de fs. 81.

3º — No exigir el reintegro del material de menos encontrado en las citadas cantinas, por ser de consumo y susceptible de desaparecer con el uso y estar compensado con el valor de otros artículos entregados sin figurar en el inventario.

4º — Manifestar a la Asociación Cantinas Maternales que no es posible considerar nuevamente el pedido de reintegro o ayuda pecuniaria, por cuanto desistió del reclamo en el año 1929, como consta en el expediente 11520/A/927 y hoy no hay posibilidad de imputar el gasto.

Exp. 26269/S/932. — Archivar el presente expediente, en razón de que la denuncia que lo originó, no tiene fundamento.

Exp. 5852/M/933. — Autorizar a la Inspección General de Territorios para ubicar a la maestra de la escuela Nº 48 de Misiones, señora Amancia C. de Scholz, como auxiliar de dirección en el establecimiento en que se requieran sus servicios en tal carácter y dentro de las condiciones establecidas por la reglamentación pertinente.

Exp. 19207/T/932. — Aprobar la licencia concedida por la Inspección Seccional de Tucumán a la maestra de la escuela Nº 230 de su jurisdicción, señora Paula M. R. de Molina, desde el 9 de mayo al 8 de julio de 1932, con goce de sueldo (Artículo 9º y 2º del Reglamento de licencias).

Exp. 4496/S/932. — Desestimar la denuncia formulada en contra de la directora de la escuela Nº 53 de Salta, señorita Es-

tefanía González, por falta de fundamento.

Exp. 871/T/933. — Ascender a la categoría 2ª a la directora de 3ª de la escuela Nº 168 de Tucumán, señorita Juana María Macedo, que fué omitida al efectuarse las promociones generales.

Exp. 19491/P/928. — 1º Acordar al señor Pedro Antonio Di Cecco, la prórroga de setenta (70) días para la terminación de las obras de ampliación y reparación del edificio escolar fiscal de "Catriló" (Pampa).

2º — Aprobar la planilla de modificaciones a efectuar en las obras referidas, formulada a fs. 227 por Dirección de Arquitectura, la que arroja un saldo favorable para el Consejo de $ 7.06 m/n.

3º — Notificar y anotar en las oficinas respectivas.

No habiendo más asuntos que tratar, se levantó la sesión siendo las diez y nueve horas.

(Firmado): OCTAVIO S. PICO

RAMON CAROU"

